Investigación educativa sobre

Formación y práctica docente

COORDINADORES

FERNANDO CARRETO BERNAL
VÍCTOR MANUEL GALÁN HERNÁNDEZ
FILIBERTO RIVERA TECORRAL
RUFO ESTRADA SOLÍS

Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la UAEM
RedCA

Investigación Educativa sobre Formación y Práctica Docente

Coordinadores
Fernando Carreto Bernal
Víctor Manuel Galán Hernández
Filiberto Rivera Tecorral
Rufo Estrada Solís

Diseño de cubierta e interiores; Fernando Carreto Guadarrama

Primera edición electrónica marzo de 2020 Toluca, México.

ISBN: 978-607-98820-0-6

El contenido de esta obra es responsabilidad de los autores. El libro fue dictaminado positivamente por pares académicos mediante el sistema doble ciego para su publicación y fue sometido a un proceso de identificación de coincidencias mediante el Software iThenticate.

Agradecemos a:
Esquivel Arzate Diana Laura
Martínez Ponce Aurora Guadalupe
Pichardo Pérez Alfonso
Por su colaboración en las actividades de revisión, diseño, edición y gestión, necesarias para la publicación de esta obra.

Índice

Introducción

La investigación educativa sobre la formación y práctica docente, como paradigma temático ha venido evolucionando en su construcción epistemológica por los integrantes de la Red de Cuerpos Académicos de Investigación Educativa, con la participación institucional de las Escuelas Normales, así como instituciones universitarias de Nivel Medio Superior, Superior y Posgrado.

El libro que se presenta, se integra por 25 capítulos agrupados en cinco ejes temáticos sobre la formación y práctica docente en los niveles educativos; Básico, Educación Superior Universitaria, Educación Superior Normalista, Estudios de posgrado y Perspectivas en escenarios diversos, con tratamientos y aportes desde perspectivas metodológicas de carácter cualitativo, cuantitativo y mixto.

En el primer grupo de aportes se plantean: la formación ética y valores, el deber ser y el ser docente y su responsabilidad educativa; el reconocimiento de la dignidad humana en los contextos educativos actuales y la práctica docente como experiencia emocional.

El segundo grupo de aportes aborda problemáticas diversas como: crisis de creatividad del docente desde sus principios filosóficos, estrategias inclusivas, la competencia comunicativa escrita, las competencias profesionales, el pensamiento matemático, argumentación de las ideas, las prácticas profesionales, la evaluación formativa, la dirección escolar y el tutor grupal.

En el tercer y último grupo de aportes destacan estrategias innovadoras en la práctica docente como: el portafolio digital, la pedagogía ambiental, la aplicación Web 2.0, la investigación educativa en posgrado, el pensamiento complejo, la formación continua, ambientes de aprendizaje mediante las artes y la revista digital para la mediación pedagógica.

Sin duda alguna, el libro incorpora aportes significativos al campo de la investigación educativa en la formación y práctica profesional docente en ámbitos de la educación universitaria como de las escuelas normales, dando como resultado una vinculación valiosa en el sistema de la investigación educativa, cuyo principal propósito es ser de utilidad como material de apoyo en la formación de los profesionales de la docencia como de los interesados en la práctica investigativa.

Capítulo 1. Procesos, acercamientos y distanciamientos entre el deber ser y el ser docente de educación primaria

Rausel Martínez Ruíz

El presente capítulo desarrolla los resultados del trabajo de investigación agrupados en tres categorías de análisis. La primera categoría hace referencia a la toma de decisión de ser maestro de educación primaria, las circunstancias que permitieron el ingreso a la escuela normal y la concreción de la profesión al obtener la plaza docente; la segunda categoría se centra en el proceso de construcción de la identidad profesional del docente de educación primaria, desde los rasgos del perfil de egreso establecidos en el plan de estudios 1997 de la licenciatura en educación primaria, y en la tercera categoría se muestran los espacios donde tiene presencia o se manifiesta la identidad profesional del docente.

Circunstancias y procesos que adjetivan la voluntad social

Aunque en un inicio ser profesor de primaria no formaba parte de los proyectos de vida de los profesores, al ingresar a la escuela normal cambia la perspectiva, ya sea por el gusto de lo que hacen o la condición económica. En otros contextos, Mejía (2011) argumenta que mayormente "son personas que han incursionado previamente en otras opciones estudiantiles y al no encontrar un lugar o no lograr sus expectativas, deciden, como último recurso, dedicarse a la carrera del magisterio" (p.61). Ser docentes en el caso de estos profesores se determina por las condiciones de ingreso, este es un primer referente de la identidad profesional debido a que es un proceso de identificación personal entre querer ser y el ser docente como única opción de vida en su momento.

El factor económico objetiva socialmente a los docentes, porque no es una profesión que sea pensada y analizada antes de incursionarla, sino que es producto de las condiciones sociales y económicas. La identidad profesional del docente en estos casos no se asocia a la vocación, sino a un proceso de construcción y formación que se origina en la escuela formadora y se sigue construyendo a partir de sus experiencias, espacios de formación-actualización y con la relación que mantienen con otros docentes con los que convive cotidianamente.

El *habitus* se relaciona con el principio generador de la decisión y la condición en la que ingresan los docentes a la escuela normal, que por un lado el factor económico y el proceso de selección son características que se relacionan y que posteriormente comparten la profesión como un modo de vida, que en su conjunto unifican su elección y desarrollan de manera general el ejercicio de ser docente.

Los esquemas de selección de las escuelas normales son referentes en el proceso de construcción de la identidad profesional docente. La escuela normal no considera un perfil de ingreso a la institución, aunque el *habitus* de los aspirantes es diferente y diferenciado; no es un aspecto que se toma totalmente para ser aceptados; de hecho, el ingreso solo se basa en un examen de selección que valora conocimientos generales, comprensión lectora, habilidad verbal y razonamiento lógico matemático, esto se constata en lo que Mejía (2011) menciona sobre el examen de selección en cuanto a que facilita "la toma de decisiones de la institución sobre el ingreso, sin embargo, en los hechos, los resultados que el aspirante obtiene en este instrumento son los que realmente determinan su aceptación o no a la escuela normal" (p.60).

La formación inicial trata de formar un *habitus* unificado desde la profesión docente, pero existe la probabilidad de que no llegue a concretarse, porque, durante la formación, depende de los intereses personales y las aspiraciones de cada uno de los estudiantes. Por ello, antes de iniciar el proceso de formación inicial, el *habitus* de los profesores se convierte en un factor determinante para la construcción de su identidad profesional docente.

Las circunstancias y las condiciones de ingreso influyen en la decisión de ser maestro. Otro de los aspectos que influye en la identidad profesional, es el proceso de selección al servicio docente, desde la perspectiva de los maestros el ser docente no depende únicamente de la obtención del título a partir del proceso de formación, sino que tiene sus inicios a partir de conseguirse la plaza docente base. En este aspecto aparece la construcción del *habitus* como producto social. Los procesos de selección son diferenciaciones, entre los agentes involucrados, que a su vez responden a una afinidad como lo es conseguir la plaza docente. De hecho, "el *habitus* es producto de condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente, hace corresponder un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre ellos por una afinidad de estilo" (Bourdieu, 1998, p.33). La plaza docente es un

sentido de propiedad y factor para identificarse como maestro, y así formar parte de la representación social desde la profesión.

Las circunstancias que los docentes vivenciaron desde el ingreso a la escuela normal y al ingreso al servicio docente son rasgos que forman parte de su identidad profesional. Allí se define parte de la identidad en su carácter integrador, entendiendo lo que Giménez (1998) argumenta, porque unifica las experiencias pasadas, presentes y futuras, como parte del ejercicio profesional. Los rasgos del perfil de egreso se manifiestan de una manera arbitraria en el proceso de selección al servicio docente y la concreción de dichos rasgos no se asocia a una cuestión colectiva, sino tiene que ver con un proceso individual, como la disposición y capacidad de aprender de manera permanente, que depende del interés y motivación que se logre despertar en los alumnos (Mejía, 2011).

La obtención de la plaza es parte de la aceptación de ser identificados como maestros y consideran que forman parte de un colectivo profesional y social al ejercer con seguridad laboral el trabajo docente. Por ello tanto la condición económica, el proceso de selección al ingreso a la escuela normal y la selección al servicio docente son rasgos que influyen en la construcción de la identidad profesional del docente. En este sentido, se entiende como la identidad real, la que ocurre a partir de la experiencia de los docentes con respecto a las circunstancias y procesos que lo llevan a ser docente de educación primaria.

Identidad ideal e identidad real del docente de educación primaria

El docente es producto de relaciones e interacciones que pueden reflejarse en un espacio simbólico, espacios que son representativos y que va configurando paulatinamente su ser. Es el resultado de un proceso de formación, de un sinfín de experiencias, incertidumbres, identificaciones, aciertos y desaciertos. Es un sujeto lleno de emociones, miedos, alegrías y expectativas; es una representación social de la profesión, establece un contrato no solo académico, sino al mismo tiempo social.

El docente de educación primaria construye su identidad profesional a partir de una identidad ideal y una identidad real, identidades producto de una teoría de la cultura y de una teoría de los actores sociales. Ambos tipos de identidades se unifican en el *habitus* que distingue a los

docentes: la identidad como "predicado que tiene una función particular, por medio de él una cosa u objeto particular se distingue como tal de las demás de su misma especie" (Habermas, 1987 citado en Gimenez, 1996, p. 2). La identidad ideal tiene referencia en los rasgos del perfil de egreso del plan de estudios 1997 y la identidad real es construida desde los aspectos que no tienen relación con los campos formativos de la formación inicial pero que son rasgos que los identifican como maestros de educación primaria.

A través de sus experiencias los docentes recuperan los aspectos que los identifican como profesional y persona; la experiencia es un elemento central en la construcción de la identidad profesional real-ideal, en el que unen experiencias pasadas y presentes y al mismo tiempo a partir de sus expectativas construyen posibles experiencias a futuro. La identidad no es estática, sino movible e inacabada; depende de contextos, tiempos y significados.

Cuando el docente liga las experiencias pasadas y presentes realiza una representación de su ser como profesional de la educación, en donde narra sus significados, incertidumbres, aciertos, desaciertos, sentimientos, emociones y se otorga un significado de sí mismo con respecto a su profesión.

Campos formativos y su relación con la construcción de la identidad profesional ideal y real

Al término de la formación inicial el docente debe poseer las competencias que definen el perfil de egreso: habilidades intelectuales específicas, dominio de contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Estos campos conforman el referente en la construcción de la identidad profesional ideal de los docentes de primaria egresados con el plan de estudios 1997.

a) La identidad profesional desde las habilidades intelectuales específicas

En el campo formativo habilidades intelectuales específicas, la lectura es un elemento presente, éste debe identificar y formar parte de su quehacer del profesor de educación primaria, así como del capital cultural y *habitus* de los docentes. En la identidad ideal el docente debe tener hábito a la lectura, capacidad crítica y analítica de lo leído, así como la

relación entre lo que se lee y la realidad de su práctica profesional. Para los docentes informantes, la lectura es un asunto arbitrario y esporádico; está distanciada de su práctica cotidiana. Esta característica unificada en los docentes la aleja de la identidad ideal.

La ausencia de la lectura contribuye a alejarse de la capacidad crítica y analítica de la labor docente. Los pocos acercamientos que los docentes han tenido con la lectura son con un fin personal, enfocado a tratar de concebirse como un agente que puede alimentar su vida personal y deja a un lado las obras que permitan enriquecer su formación y práctica profesional. A partir de esta práctica construyen otro tipo de identidades, entre ellas la personal.

El poco o nulo contacto con la lectura por parte de los docentes también puede relacionarse con la capacidad de resolver problemas o desafíos que enfrentan a diario en las aulas. El perfil de egreso habla de enfrentar desafíos intelectuales y tener la capacidad de generar respuesta a partir de los conocimientos y experiencia. En el caso de los profesores, la experiencia docente permite en algunos casos resolver problemas intelectuales, personales, contextuales y otros que se relacionan directa o indirectamente con la labor docente. Son diversos los conflictos o desafíos a los que el docente se enfrenta. De acuerdo con el plan de estudios, el profesor debe tener la capacidad intelectual para resolverlos; en la práctica este rasgo identitario se aleja del deber ser, es decir, la identidad profesional ideal toma distancia.

Los docentes tienen distintas formas de reconocer y ubicar los desafíos. Puede ser un problema de ubicación conceptual. En términos del ejercicio académico, no hay una precisión como tal para explicarlo, o son tan diversos que solo se muestran las experiencias significativas. Lo que queda claro es que se necesita más que la experiencia para enfrentar los desafíos académicos, sin duda la lectura constante es una alternativa que abre posibilidades y capacidad de respuesta a las diversas circunstancias en el contexto escolar.

La identidad real muestra la ausencia de la identidad ideal desde el plan de estudios a partir de la forma en cómo los docentes enfrentan sus desafíos, se distancian de la lectura y la capacidad crítica de lo leído, así como relacionar lo que se lee con la práctica docente. El desafío intelectual de los docentes debe estar respaldado en la lectura como rasgos característicos para fortalecer e enriquecer el conocimiento general del maestro y en ese

sentido poder enfrentar con puntualidad los desafíos intelectuales específicos que aparezcan en la práctica docente.

b) Rasgos identitarios con respecto al dominio de los contenidos de enseñanza

En la identidad profesional ideal el dominio de contenidos de enseñanza es un aspecto fundamental. Este permite no solo comprender lo que debe enseñarse sino también enriquece el capital cultural del docente al revisar y leer los contenidos que propone el programa de educación primaria en los libros de texto gratuito.

Ser docente de primaria no solo implica pasar por un proceso de formación inicial en una escuela normal, sino que se relaciona con otros aspectos que deben estar presentes en la práctica docente, entre ellos tener habilidades específicas, manifestar la competencia didáctica, capacidad de percepción y respuesta, ética y dominio de los contenidos que deben enseñarse. "Un buen profesor lo es porque conoce suficientemente bien los contenidos que va enseñar (…) para instruir es necesario conocer bien aquello que se enseña, la profesión docente es un conocimiento mixto, didáctico y disciplinar" (Zabalza, 2012, p.148). No se puede enseñar aquello que no se sabe, aunque en casos específicos el docente pone en juego habilidades que en su momento y a partir de su experiencia logra ligar para abordar un tema o contenido específico.

El dominio de contenidos de enseñanza también tiene relación con la planeación didáctica o el plan de clases. Al realizar el plan de clases, el docente debe revisar el contenido de enseñanza y diseñar actividades que permitan lograr los propósitos establecidos. En la medida que el docente realice su plan de clases cabe la posibilidad que se refleje el dominio de los contenidos que enseña.

El dominio de los contenidos de enseñanza forma parte de la identidad profesional ideal del docente. De este campo formativo depende gran parte de la práctica docente al conocer lo que se enseña y luego tener habilidades y competencias didácticas que permitan hacer que el niño aprenda lo que se exige enseñar. Este campo formativo establece que el docente debe conocer a profundidad los propósitos, contenidos y enfoques que se establecen en la enseñanza, dominio de los campos disciplinares, reconocer la secuencia lógica de cada

asignatura y relacionar los aprendizajes del grado que se atiende con todas las demás de educación básica, así como saber establecer correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos. Todos estos rasgos deseables convierten la práctica docente en un ejercicio dinámico, actualizado y acorde a las características del contexto y de los niños.

Conocer la estructura del plan y programas de estudio es indispensable y necesario en la práctica docente; sin embargo, la falta de lectura y planeación de las clases hace de este proceso un camino complejo. En algunos casos los profesores mencionan tener nociones o conocimientos previos no solo de las características o estructura del plan y programas de estudio, sino también de los contenidos de enseñanza, se hace referencia al ir al día como signo de improvisación de clases. Si bien en la formación inicial el docente debió revisar estos aspectos, no quiere decir que se consolide el dominio a partir de estas aproximaciones en la formación, sino es un proceso continuo que requiere de constante revisión para poder relacionar asignaturas de toda educación básica, por ello este ejercicio forma parte del deber ser de la identidad profesional docente, es lo que debe caracterizarlo como un buen educador, es un aspecto de la identidad profesional ideal.

Conocer a profundidad el plan y programas de estudios de educación primaria es parte fundamental en la construcción de la identidad profesional ideal del docente. En el caso de los profesores que contribuyen a la investigación, forma parte de la identidad profesional real; es decir, aquella que está distanciada del deber ser pero que aparece y sucede en la práctica real.

Los docentes mencionan la falta de conocimiento o revisión del plan y programa de estudios de educación primaria y reconocen la importancia que tiene para la práctica docente. El resultado de esto es la desarticulación de los demás aspectos que plantea el campo formativo que forma parte de la identidad profesional ideal. Además, la falta de conocimiento del programa es parte de la identidad profesional real, aquella que está permeando en el quehacer de la labor docente, sin aproximación a la identidad profesional ideal planteada en la formación inicial:

> Entendemos pues que el profesorado deber ser un experto en los siguientes ámbitos: a) contenidos y recursos necesarios para facilitar y activar aprendizajes; b)

> tecnologías de la información, documentación y comunicación, y su integración en la dinámica escolar; c) contenidos y recursos necesarios para atender el desarrollo moral de sus alumnos y diseñar y conducir programas de educación en valores. (Martínez, 2000, pág. 29)

El deber ser está lejos del ser que expresan los profesores, el *habitus* docente se concentra en otras actividades ajenas a la docencia y sin realizar relaciones hacia ella, prácticas de esparcimiento y utilización de tiempos en aspectos que forman parte de la vida cotidiana como ver películas de ciencia ficción, no visitar parques, museos, teatro, cine, invertir poco en libros, entre otros aspectos que reflejan el capital cultural que los caracteriza.

Este tipo de prácticas cotidianas son el reflejo de la representación social que tienen los profesores informantes. Éstas pueden estar relacionadas con la falta del dominio de contenidos de enseñanza, el dominio de los campos disciplinares y las competencias didácticas. Estos rasgos del capital cultural que se muestra es parte de la identidad profesional real de los maestros. Se insiste que no se trata de una evaluación de las prácticas docentes, sino de contribuir a aspectos esenciales del ejercicio de la profesión docente que permite resignificarla y reconstruir los escenarios desde la praxis, así como el fortalecimiento de la formación continua.

c) Las competencias didácticas como rasgo de la identidad profesional ideal del docente de primaria

En este rasgo del perfil de egreso, se espera que los docentes tengan la capacidad de diseñar, organizar y poner en práctica actividades didácticas adecuadas, así como reconocer las diferencias individuales y los procesos de aprendizajes de los alumnos, así también identificar necesidades educativas especiales y de ser posible saber atenderlos. Así mismo destaca acerca de las formas de evaluar el aprendizaje, la relación con el grupo y fortalecer la autonomía, conocer los materiales de enseñanza y recursos didácticos disponibles de acuerdo al entorno.

El proceso es complejo en la formación inicial, la exigencia de formar un maestro desde los cinco campos formativos que plantea el plan de estudios 1997 es complicado, no solo influyen los tiempos, también están los espacios, el interés, la implementación del programa,

los docentes, entre otros aspectos que contribuyen al logro o fracaso del cumplimiento del perfil de egreso.

Los docentes se identifican con rasgos específicos del campo formativo competencia didáctica. Recalcan la importancia de identificar a los alumnos con respecto a los ritmos de aprendizaje, ya que parte del éxito de la labor docente se centra en saber identificar cómo aprenden los alumnos y a partir de ello diseñar estrategias que favorezcan al aprendizaje de los niños. Para poder diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje es necesario conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos, si bien los profesores no realizan una valoración exhaustiva de los estilos de aprendizaje, por lo menos consideran de manera general que son distintas las formas de aprender, por ello, de manera intuitiva, consideran que la práctica docente se basa en materiales como videos didácticos, láminas, copias, materiales que puedan ayudar a que el niño comprenda lo que se desea que aprenda, así como la manera en la que se organizan a los niños en el salón de clases.

Los profesores realizan una apreciación superficial pero puntual de la situación de los alumnos. Teóricamente no se ubican por completo a los estilos de aprendizaje de los niños; sin embargo, existe algo de referencia teórica para entender que en la manera de enseñar y aprender existen diversas formas. Por ello, algunos rasgos distintivos de los profesores resaltan la idea de buscar alternativas que traten de adecuarse al contexto de los niños. Además, el apoyo de los padres de familia en algunos casos también influye en la determinación de trabajar o adecuar algún material didáctico sugerido en el libro de texto; por ello es indispensable no solo dominar los contenidos de enseñanza, sino situarse en el contexto inmediato de la práctica docente.

En algunos casos, los profesores se ubican desde la idea central de las competencias didácticas con el hecho de buscar alternativas que provoquen la apropiación del contenido de enseñanza en los niños.

Finalmente, la competencia didáctica, desde la capacidad de diseñar, organizar y poner en práctica situaciones de aprendizaje donde los alumnos tengan capacidad de respuesta, queda sujeta a la experiencia del profesorado. Ciertos aspectos se relacionan con el deber ser de su identidad profesional desde este campo formativo, pero otros aspectos sin duda alguna deben

repensarse e insistir en una praxis capaz de atender la diversidad de alumnos de diferentes contextos. Este aspecto no es asunto de políticas educativas ni institucionales, sino de la necesidad e interés, así como el tipo de profesor que se desee ser. Aun con la presencia de ciertos rasgos del perfil de egreso, es necesario situarse en la necesidad de los contextos y el tipo de sujeto que se desea construir con la formación que cotidianamente debe apreciarse y vivenciarse en las aulas.

Otro de los aspectos que en los últimos tiempos ha cobrado relevancia, no solo en su carácter formativo, sino político e institucional, es la evaluación. Es indispensable mencionar la forma en que los profesores informantes conciben y practican la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, como un rasgo deseable del perfil de egreso. Los programas de estudio sugieren prácticas evaluativas en cada una de las asignaturas que se abordan en el nivel de primaria, la falta de revisión y conocimiento de dicho material puede causar prácticas desvinculadas con las sugerencias de los programas de estudio. La evaluación es un aspecto polémico, no solo por tratarse de englobar una apreciación cuantificable, sino por las maneras en que se debe y se llega a esa apreciación numérica, es decir, la relación que existe en lo cualitativo y cuantitativo en la educación primaria.

El significado de la evaluación, desde la apreciación de los profesores, tiene dos connotaciones visibles. La primera se relaciona con significarlo desde el concepto de examen como una medición que solo valora conocimientos. En esta parte se puede ubicar lo que Airasian (2002) dice en cuanto a que "cuando las personas oyen la palabra evaluación, piensan de inmediato en alumnos que realizan pruebas de papel y lápiz para determinar cuánto aprendieron" (p. 8). Por otra parte, tratan de ubicar su práctica evaluativa en un elemento de retroalimentación hasta lograr que el niño se apropie del conocimiento. Ambos aspectos quedan reducidos con la capacidad de atender una competencia didáctica adecuada.

De acuerdo a las prácticas o formas de concebir la evaluación de los profesores, este aspecto tiene diversas apreciaciones y conceptualizaciones al respecto. Hay casos donde toman distancia en la manera de llevar a cabo la evaluación, al momento de considerar el desempeño del alumno en el salón de clases, tomar en cuenta las participaciones o las tareas escolares, pero en su mayoría se hace mención del instrumento denominado examen escrito, aunque solo es un instrumento, para algunos es en sí su práctica evaluativa, y para otros un

instrumento que contribuye a la evaluación numérica que exige el sistema educativo. La forma de evaluar puede ser producto de un proceso de formación profesional o de prácticas que los profesores de estos maestros realizaban y se llevan a cabo similarmente en las aulas, de manera que es una especie de herencia pedagógica que se va reproduciendo de generación en generación.

Con relación a la evaluación, los profesores, desde sus posibilidades, se acercan con mirada distinta y a veces coincidente al momento de llevarla a cabo. Esto es muestra de que existen aspectos que se relacionan con los rasgos identitarios desde el perfil de egreso. Se puede decir que la evaluación es una práctica compleja, existen infinidad de recomendaciones y cursos, pero ello no supera en su totalidad tal fenómeno, porque la evaluación no debe ser dependiente de solo una visión de sistema. Al contrario, deben considerarse los aspectos áulicos, institucionales, de contexto, características de los niños, entre otros. Es decir, se debe considerar la realidad más cercana de los alumnos.

Según Airasian (2002):

> algunas de las evaluaciones de clase ayudan a los maestros a cumplir con sus obligaciones como miembros de la burocracia escolar. Las siguientes decisiones son algunas de las responsabilidades que asumen como empleados de un sistema escolar: calificar, agrupar, juzgar el proceso, interpretar los resultados de los exámenes, hablar con los padres de familia, identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales y hacer las recomendaciones de promoción. Todas ellas son evaluaciones oficiales (p.8).

La forma de evaluar el proceso de los niños queda sujeta a la perspectiva que plantea Araisan. El sistema escolar mexicano exige un esquema evaluativo centrado en la promoción a través de la valoración numérica, pero al mismo tiempo todas las prácticas quedan reducidas a calificar tareas, juzgar el proceso e interpretar los resultados de los exámenes (algunas veces es la única manera de juzgar el proceso de aprendizaje). Estas maneras de evaluar no están explícitas en los rasgos del perfil de egreso (en el presente documento: identidad ideal), solo se enuncia que el profesor de educación primaria debe tener la capacidad de identificar formas de evaluar con relación al grupo que atiende. Es así como los profesores se identifican brevemente con una aproximación a la identidad ideal, pero también se muestran elementos de la identidad real desde el campo formativo competencia didáctica.

d) Expresión de la identidad profesional como campo formativo del plan de estudios

La identidad profesional y ética del docente, como rasgo deseable, se mantiene distanciada de la práctica que se ejerce en el contexto donde los profesores trabajan. El docente, por el hecho de estar frente a grupo, debe manifestar su principio de acción y relación con sus alumnos. La relación resulta ser superflua y literal; por lo que, en ocasiones, es complejo intentar reflejarla en la práctica considerándola un valor humano, con respeto, aprecio a la dignidad humana, con libertad, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad. Todos estos aspectos deben ser el reflejo identitario del campo formativo identidad profesional y ética. Y, para conocerlo a profundidad, se necesita realizar un estudio etnográfico desde el aula, escuela o comunidad.

La acción del docente también debe relacionarse con una valoración realista, es decir, con el significado que ambas tienen para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad. La relación no solo debe ser en el sentido de aprecio o reconocimiento, o de involucramiento en las actividades cotidianas de los padres de familia, sino dicha interacción debe estar enfocada a atender las necesidades educativas de los niños, o bien, potencializar esos pequeños acercamientos para que puedan girar en torno al ámbito educativo. Sin embargo, al actuar de manera descontextualizada, el docente refleja un aspecto de su identidad profesional en la que desconoce los problemas, necesidades y deficiencias de su campo de trabajo.

La relación del profesor con el contexto, de manera específica con la relación que se mantenga en el ámbito educativo, también contribuye a la formación de una identidad profesional real. La identidad profesional y ética, tal y como está especificado en el plan de estudios es implícito para saber si realmente se logran manifestar en el trabajo cotidiano de los profesores esos rasgos identitarios. La relación con los padres de familia, los niños y la comunidad van conformando un tipo de identidad profesional real dentro del propio contexto; por lo tanto, la identidad profesional desde este sentido es movible y depende de contextos específicos. La identidad profesional ideal y la real deben complementarse en el sentido de reconocer que la profesión docente es indispensable en la educación del alumno y de la sociedad que se está constituyendo cotidianamente.

El profesor de primaria no solo debe reconocer desde el discurso que su trabajo es una pieza clave en la formación de los sujetos que atiende y que están involucrados en su quehacer, sino que éste debe reflejarse en cuestiones prácticas desde las aulas hacia fuera, para que su trabajo impacte en algunos sectores de la sociedad. Por ello, la relación permanente con todos los agentes educativos es necesaria para identificarse con los rasgos del perfil de egreso con los que fue formado.

A partir de la integración del colectivo docente y las relaciones que el profesor establece con todos los sectores educativos o sus agentes, se crean posibilidades y espacios de interacción y análisis para identificar los problemas, necesidades y dificultades del sistema educativo local y nacional. La relación no debe verse reflejada únicamente en el ámbito de la amistad o el compañerismo, debe también centrase en atender las prioridades educativas de los alumnos, a partir no solo de la exigencia internacional, nacional, estatal sino también de manera local, crear una identidad profesional colectiva, local y personal.

Conclusión

La investigación no pretendía realizar ninguna evaluación de las instituciones formadoras de docentes, sino analizar y describir el proceso de construcción de la identidad profesional docente. Sin embargo, durante el proceso, y a partir de las voces de los sujetos, se construyeron categorías de estudio donde se encontraron no solo elementos de construcción de la identidad profesional, sino también prácticas que se acercan y alejan de la identidad profesional ideal, entendida ésta como aquella institucionalmente intencionada y estructurada a partir del perfil de egreso. La identidad profesional se construye a partir de una serie de experiencias personales y colectivas, depende de tiempos y contextos, esquemas de profesionalización, espacios de reflexión para pensar y repensar, significar y resignificar la práctica educativa.

La identidad profesional docente debe ser una actividad pensada y repensada constantemente, no se restringe al proceso de formación inicial en las escuelas normales, éstas son solo plataformas, andamios, base o cimientos de una de las profesiones más significativas. Sin embargo, las escuelas formadoras deben crear espacios de seguimiento, fortalecimiento y capacitación donde el docente regrese a su escuela para resignificar su práctica docente.

Aunque es un aspecto complicado, debe valorarse la posibilidad de crear un espacio de revisión para establecer un perfil de ingreso a las escuelas formadoras de docentes y desde ahí dar seguimiento a procesos individuales y colectivos de la profesión docente para fortalecer la identidad profesional ideal del docente de primaria.

Referencias bibliográficas

Airasian, P. (2002). *La evaluación en el salón de clases.* México: McGraw-Hill Interamericana.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama.

Gimenez, G. (1998). Recuperado el junio de 2016, de http://lie.upn.mx/docs/Diplomados/LineaInter/Bloque1/Identidad/Lec1.pdf

Martínez, M. (2000). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela.* México: Desclée de Brouwer

Mejía, A. (2011). *La formación de la identidad docente: el caso de la Benemerita Escuela Nacional de Maestros.* México: EBNM

SEP. (2002). *Plan de Estudios 1997, Licenciatura en Educación Primaria.* México: SEP.

Zabalza Beraza, M. A., & Zabalza Cerdeiriña, M. (2012). *Profesores (as) y profesión docente, Entre el "ser" y el "estar".* Madrid: NARCEA

Capítulo 2. La importancia de una formación docente basada en los contextos actuales para la mejora de la práctica educativa

Manuel Bello Montalvo
María de los Ángeles Medina Vázquez

Introducción

La presente investigación pretende hacer una reflexión crítica sobre la necesidad de un replanteamiento en las bases de la formación profesional de los docentes de educación básica, proporcionada por las normales o universidades, debido al momento histórico, donde las tecnologías han revolucionado la adquisición de conocimiento y la formación laboral.

Esto ha generado la necesidad una formación docente basada en la praxis, más que en la sola tarea de adquirir conocimientos y supuestos de lo que se va enfrentar en un futuro profesional, ya que de ello depende la formación académica de las nuevas generaciones que llegan a las aulas; porque ellos arriban con una actividad diferente a las décadas pasadas donde la red de internet comenzaba, las redes sociales no tenían el valor moral que se le asigna hoy en día y las tecnologías avanzadas no estaban tan implicadas en la vida diaria como lo es en la actualidad, y no había tantos impactos visuales y sonoros para su proceso cognitivo.

Desde este supuesto, se considera que los docentes del siglo XXI necesitan ser formados en actividades vivenciales que ayuden a contraponer sus conocimientos teóricos en prácticas experienciales, donde la reflexión, el análisis y espontaneidad construyan un aprendizaje simbólico que, a la vez, despierte el hambre de conocimiento que posteriormente será trasladado a las aulas.

Desarrollo

México y el mundo enfrentan retos en la formación de los docentes que median el conocimiento en las aulas de educación básica, gracias a que la primera década del siglo XXI trajo consigo nuevas formas de apropiar el conocimiento y de integrarse a la vida laboral, agilizando el desarrollo de tecnologías y el dominio del hombre sobre la naturaleza.

Estos elementos y las grandes potencias mundiales, los han reconocido, implementando estrategias educativas para que sus próximos ciudadanos (ahora infantes) tengan un desarrollo pleno en las aulas de sus instituciones educativas, incorporando tecnologías y laboratorios científicos; creando ambientes de aprendizajes que propicien la construcción de su conocimiento y formando una nueva generación de docentes capaces de habituarse a los cambios y con habilidades versátiles para entrar a los diferentes campos de la ciencia.

Un ejemplo renombrado sería el caso finlandés, cuya reforma educativa a implementarse durante el 2016 propone incorporar la enseñanza de fenómenos en lugar de las materias o asignaturas artificialmente fragmentarias. Concretamente, los alumnos aprenderán sobre fenómenos como "Unión Europea", "Cambio Climático" (combinando saberes de geografía, historia, ciencias naturales y lenguaje) o "Servicios de cafetería" (vinculando matemática, lenguas extranjeras, habilidades de escritura, comunicación y salud pública)" (Graduate XXI, 2016). Además, los docentes que llegan a las aulas deben "cursar cinco años de formación, consistentes en un grado y un máster (de acuerdo con el Proceso de Bolonia del Espacio Europeo de Educación Superior)" (Niemi, 2016); con el objetivo de que sean altamente autónomos en la práctica educativa además de crear una cultura profesional basada en la investigación, pues cada docente tiene un amplio conocimiento de la literatura científica que lo ayude tanto a mejorar sus prácticas educativas, como a generar innovaciones en el campo; esto aunado a establecer un código social y moral riguroso sobre la profesión docente.

Otro ejemplo de esto podría ser corea del sur, que en los últimas décadas superó su estado de pobreza y analfabetismo para convertirse en una de las principales potencias mundiales en economía y educación, debido a un sistema riguroso que promueve ejercicio la memorización y el control del alumnado, pero que está dando uno de los resultados más altos del orbe; donde los profesores son respetados y su proceso de ingreso es tan riguroso que solo se acepta al 5% de los postulados, además de tener una formación rigurosa en todas las áreas a desarrollar en el aula y tener una capacitación especial para "integrar las TIC en sus clases, y la tecnología se considera una herramienta para que todos tengan acceso a la educación. Casi tres millones de alumnos estudian por Internet desde casa gracias al sistema Cyberhome, una plataforma digital que les permite reforzar su educación" (Planeta, 2016) y así, tener uno de los sistemas más eficientes del mundo.

Estos casos son de países que toman acciones de mejora continua para de sus sistemas educativos y por consecuencia de su economía futura, caso que en México se da de manera paulatina o de manera pausada con metodologías no adecuadas para enfrentar el dinamismo del conocimiento mundial, debido a las complicaciones sindicales, presupuestales, profesionales, entre otras más, que enfrenta el sistema educativo nacional.

Metodología

La metodología para esta investigación es Mixta de Diseño Exploratorio Secuencial comparativo debido a la necesidad de fortalecer la temática, problemática y los supuestos de investigación con una encuesta tipo Likert, aplicada a 40 docentes de posgrado realizada en septiembre de 2016 por parte del autor y una interpretación de datos a través de una observación simple o no participante en las aulas de educación básica.

Preguntas de investigación.

Pregunta central

¿Qué elementos de la formación inicial de docentes responden de forma adecuada a los contextos actuales para la mejora educativa?

Preguntas específicas.

¿Qué elementos pedagógicos se necesitan para responder a las necesidades educativas de los contextos actuales de la educación básica?

¿Qué elementos teóricos-metodológicos son fundamentales para el desarrollo apropiado de las prácticas educativas actuales?

¿Qué elementos vocacionales se deben desarrollar en la formación inicial de los docentes para la mejora educativa?

Objetivo general

Reflexionar sobre los elementos que confluyen en la formación inicial de docentes y su impacto en la mejora de la calidad educativa.

Objetivos específicos

a) Reconocer y reflexionar sobre los elementos pedagógicos que se necesitan para responder a las necesidades educativas de los contextos actuales de la educación básica.
b) Analizar los elementos teóricos-metodológicos que son fundamentales para el desarrollo apropiado de las prácticas educativas actuales.
c) Identificar y enfatizar en los elementos vocacionales que deben desarrollarse en la formación inicial de los docentes para la mejora educativa.

Supuesto de investigación

La formación inicial de los docentes debe ser congruente con los contextos actuales y los elementos pedagógicos, teórico-metodológicos y vocacionales para lograr la mejora de la calidad educativa de forma efectiva.

Resultados esperados

a) Demostrar que la formación magisterial actual está desvinculada de los contextos educativos actuales que enfrentan los docentes.
b) Tener una reflexión clara y verídica sobre los elementos que confluyen en la formación inicial de docentes y su impacto en la mejora de la calidad educativa.
c) Identificar que los elementos pedagógicos, teórico-metodológicos y vocacionales en la formación de inicial de los docentes lograrían la mejora de la calidad educativa.

Revisión de la literatura

Claramente, es en los docentes de cada país donde recae la responsabilidad de que un sistema educativo fracase o estructure una nación competitiva, productiva e innovadora que genere riqueza y una convivencia social con equidad; debido a que tienen “la responsabilidad pública de formar a los estudiantes para que puedan desenvolverse en el campo profesional y social de su país” (XX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo, 2012, pág. 28), así también puedan mejorarla, además de formar seres humanos conscientes de la naturaleza tan afectada en esta etapa de la historia por el hombre.

En México podemos hablar de muchas acciones tomadas para la mejora del sistema educativo tanto por parte del gobierno, como por parte de los docentes; pero que hasta la fecha no han dado los resultados esperados. En los últimos años estos avancen han sido marginales, donde el 55% de los estudiantes del país no alcanza el nivel de competencia básico en matemáticas. Lo mismo ocurre con el 41% en lectura y el 47% en ciencias, según PISA, (OCDE, 2015, pág. 2 y 3) lo que implica un retroceso en comparación con los resultados de 2009 y una leve mejora con el 2006, ocupando el lugar 53 de entre los 65 países que participan en la prueba y el último entre los países miembros de la OCDE (OCDE, 2015, pág. 10 y 11).

Con estos resultados, se demuestra que, si bien las políticas no han dado los mejores resultados, la formación dada por los cuerpos docentes del país tampoco. Por ello, es necesario reconocer el estancamiento nacional que presenta la educación básica en México a pesar de un sinnúmero de acciones realizadas durante las dos últimas décadas (como fue la Reforma para la Modernización Educativa de 1988 a 1994, Programa de Desarrollo Educativo 1994 a 2000, Reforma Integral de Educación Básica 2011 a la fecha, por mencionar algunas) y reflexionar, cuestionar, autoevaluar, criticar la formación de los docentes de educación básica en los diferentes niveles, ya que si quiere transformar la praxis educativa en un futuro próximo. Se debe reconocer, entonces, la necesidad de una estructura formativa que genere habilidades en los docentes para enfrentar las décadas venideras donde el dominio tecnológico, el cuidado del medio ambiente y la productividad sustentable serán líneas de acción para las futuras generaciones. Esto nos lleva a un análisis del contexto de las escuelas formadoras de los docentes educación básica como son las normales y universidades.

Las instituciones de educación superior tienen una base de formación teórica donde el desarrollo de habilidades se hace desde supuestos imaginados, en donde el universitario o normalista genera experiencias hipotéticas que al enfrentar la realidad son rebasadas por la realidad de los contextos. Las prácticas de los docentes son limitadas durante los años de formación en comparación con las clases teóricas que reciben y no los ayudan a generar las habilidades necesarias para enfrentar los contextos venideros dentro del entorno nacional.

El docente recién formado se encuentra con alumnos de diferente estatus social, económico y cultural; con necesidades educativas específicas como discapacidades físicas y mentales;

con problemática de adaptación social, desnutrición, maltrato por parte de sus progenitores, diferentes tipos de adicciones de los que los rodean, divorcios o abandono de los padres; además de las diferentes formas de apreciar el conocimiento (quinestésica auditiva, etc.) y, por lo cual, el desarrollo educativo del alumno se ve claramente limitado en las instituciones de Educación Básica. El docente reinicia el aprendizaje con bases teóricas que lo apoyarán para enfrentar las problemáticas; pero no de la mejor manera durante los primeros años; dando un lapso largo donde definirá su metodología funcional de enseñanza y que a la postre lo hará distinguirse o enfrascarse dentro del ámbito educativo.

Desde el supuesto de esta investigación el docente debe formarse con la misma delicadeza que se forma un médico cirujano que va hacer responsable de la vida de un paciente en el quirófano. Al ser formados en los primeros años con bases teóricas, las demás habilidades las desarrolla durante la práctica supervisada por el médico con experiencia que lo guían desde la simple observación hasta la realización de una intervención quirúrgica, donde la habilidad generada se enriquece por la experiencia del médico experimentado y la perspicacia del pasante gracias a las vivencias que ha obtenido durante el su recorrido académico que lo hace llegar al final de su formación, listo para la intervención quirúrgica en el momento que se requiera; así como de incorporar las innovaciones que crea prudentes para su praxis.

Este cambio de paradigma es necesario debido a los múltiples escenarios a los que se enfrentan los docentes mexicanos y las adversidades económicas, sociales, físicas, emocionales, etc., que enfrentan en lo cotidiano y en donde el docente debe reconocer las necesidades que necesita cubrir para fortalecer su práctica docente.

Un inicio teórico es fundamental para la formación académica, pero no es suficiente para lo que el docente enfrentará posteriormente en las aulas. Es necesario que el docente pasante o frente a grupo desarrolle sus habilidades de enseñanza dentro del contexto educativo acompañado por los formadores universitarios y los docentes con experiencia que ejercen dentro del sistema educativo, para tener docentes con una formación vivencial y experiencial, que perfeccione sus destrezas en lo posible para su próximo quehacer educativo y tenga una intervención oportuna dentro del contexto.

El desarrollo de estas habilidades desde su práctica como docente en formación le brindarán experiencias que le servirán de apoyo al llegar a su primera clase. Además, el acompañamiento que tuvo durante su formación debe estar asistido por herramientas disciplinarias (deportes, música, danza, ciencia, filosofía etc.) que lo apoyen en su praxis, para que se sobrepongan de las diversas dificultades que rodean a los alumnos y despierten en ellos su hambre de conocimiento.

En el caso de los docentes que ya cuentan con una carrera magisterial, se deben generar posgrados donde la formación en las diferentes áreas de especialización enfatice en mayor medida la praxis, debido a que la mayoría de los docentes que estudian un posgrado regresan a las aulas con conocimientos teóricos, pero con poca o limitada implicación el aula.

Es ineludible que los docentes, después de una formación vivencial al sumergirse en el contexto, encuentren una nueva manera de innovar y crear en la práctica docente, porque de ello depende su repercusión social.

No se puede pedir calidad educativa o innovación con cursos que no tengan esos mismos requerimientos, tienen que haber una formación que cubra nuestras expectativas y necesidades dentro de las aulas, se habla más de los conocimientos que debemos impartir y se olvida la forma del "cómo deben llegar" a los alumnos para ser apreciados por ellos, para lograr transmitir las competencias que se requieren.

Conclusiones

El docente no tiene que estudiar obligatoriamente algo que le es impuesto, sino algo que lo haga comprender su labor educativa desde diferentes posturas, para que después construya su metodología de enseñanza y sustente nuevas ideas sobre su desempeño laboral. Esto lleva a una verdadera postura educativa en los nuevos tiempos, pues se debe pensar en los alumnos como los emisores de nuestra transformación, capacitación y renovación; porque son ellos los que realmente demuestran los avances o retrocesos de un sistema educativo, se debe establecer una nueva forma de mediar el aprendizaje, de una manera renovadora y con un enfoque atractivo, pensar en el proceso de enseñanza de los próximos maestros; pensar que

los conocimientos no deben acumularse sino aplicarlos y transformarlos en aprendizajes significativos.

La manera en que trasmitimos los conocimientos es la parte esencial de toda enseñanza, las generaciones actuales tienen elementos a los que nosotros no estamos habituados. Las tecnologías han desarrollado en cada alumno una forma de ver la vida más accesible en la cual todo conocimiento está al alcance. Como es que los docentes, con tantas formas de obtener los conocimientos en el mundo actual, podemos dar un aprendizaje con sentido, forma y reflexión.

Es necesario un cambio de paradigma en la formación de los docentes que ingresan a las aulas de educación básica, por lo que se plantea que una formación basada en el desarrollo de habilidades académicas a través de una práctica vivencial y experiencial puede abonar a la formación de un cuerpo docente para el siglo XXI.

La experiencia de docentes en funciones y las vivencias que adquiera durante su formación profesional puede convertirse en un aliado del docente para desarrollar todas estas cualidades, valores, inteligencias, características, aptitudes, actitudes tan necesarias en la praxis educativa nacional.

"Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no sepan aprender, desaprender y reaprender" (Gerjuoy, en Aquino, 2013).

Referencias bibliográficas

Aquino, E. (01 de 05 de 2013). Los analfabetos del siglo XXI, ¿quiénes son? SDP Noticias, pág. 2.

Graduate XXI. (15 de 12 de 2016). Futuro educativo. Obtenido de http://futuroeducativo.com/la-nueva-revolucion-educativa-de-finlandia-el-aprendizaje-de-fenomenos/

La Red de Posgrados en Educación, A. (2015). VIII Congreso Nacional de posgrados "Investigación y formación para el desarrollo social y humano". Guanajuato: COMIE.

Niemi, H. (15 de 12 de 2016). Organización de los Estados Iberoamericanos. Obtenido de http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article12934

OCDE. (2015). Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) 2015 México. México: OCDE.

Planeta, A. (15 de 12 de 2016). Las diez claves de la educación en Corea del Sur. Obtenido de http://www.aulaplaneta.com/2015/02/17/noticias-sobre-educacion/las-diez-claves-de-la-educacion-en-corea-del-sur-infografia/

XX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. (2012). Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Palermo.

Capítulo 3. El *Ethos* profesional docente en la práctica educativa

Silvia Cristina Manzur Quiroga
Trinidad Pérez Maris
Juan Gabriel Velázquez Gómez

La llamada profesión docente se centra estrechamente en ser aquella labor que tiene como principal tarea el enseñar, generando una experiencia única, donde se sumerge lo relacionado a su *ethos* docente, forjando una transformación a través del proceso de actualización continua y permanente, la cual enfatiza la importancia de estar habilitados para las funciones académicas que cada institución educativa requiere, así como tener experiencia apropiada para enriquecer las tareas asignadas de forma competente. Como docentes, se exhorta a tener una experiencia profesional relevante para garantizar la eficiencia, por ello, es significativo que un docente comprenda la importancia de mantenerse siempre preparado, que pueda equilibrar sus labores de gestión, planeación académica y las responsabilidades fuera de la escuela.

Para la práctica educativa el docente, debe generar la realización de ejercicios de reflexión y autoevaluación del desempeño profesional relacionados con el ser y quehacer como docente universitario, considerando ello como aspectos indispensables en su actuar diario en el aula. Sin embargo, en determinadas ocasiones no suelen ser llevados a cabo en la cotidianeidad de la práctica profesional, desde una perspectiva individual, ya que la introspección y auto reflexión interna difícilmente se toman en cuenta en la institución educativa, como una parte esencial de la valoración de su práctica docente.

Por ello, es importante el realizar una transformación del *ethos* docente. En primer lugar, se debe partir de un proceso de identificación de aquellos hábitos, actitudes y valores negativos que son parte del ser de cualquier sujeto, pero que al manifestarse durante los procesos de enseñanza, y comenzar a influir de manera desfavorable en el aprendizaje de los estudiantes, se convierten en parte del quehacer profesional que requiere ser examinado y reconfigurado, con miras a dotarlo de un nuevo significado y por ende, mejorarlo.

En diversas ocasiones, como docente no se cuenta con una formación y experiencia profesional; lo cual puede generar en diversos momentos actitudes negativas hacia los alumnos, mismas que bloquean de manera inmediata la posibilidad de lograr un aprendizaje eficaz, ante esta situación el docente debe trabajar en transformar y tener actitudes positivas, valores y buenos hábitos ya que estos nos hacen comprender la forma de actuar y comportarse y con ello los alumnos podrán relacionar el actuar docente con las actividades desarrolladas en el aula y con ello se podrá generan un ambiente de confianza, respeto y tolerancia, lo que influirá en su formación integral y mejorará la relación alumno-docente, facilitando su aprendizaje significativo.

Es fundamental, como docente contar con una actualización continua y permanente, cuya finalidad sea llegar a una etapa de madurez respecto a las ideas teóricas y proyecciones en la práctica pedagógica, que deben tener como resultado una actividad docente como un profesional, transformador y formador de alumnos competentes siendo estos autónomos independientes, reflexivos y críticos, para que puedan alcanzar las competencias integrales que requieren.

Así mismo, cuando un docente está acostumbrado a llevar una actualización constante dentro de su práctica educativa, aprende a elegir apropiadamente los contenidos a abordar. Esto puede darse a que existe una retroalimentación con las labores en el aula, es decir, conforme se van adquiriendo determinados conocimientos que son aplicados en la labor diaria con los alumnos, se identifican aquellos factores que aún faltan por cubrir, lo cual se lleva a la decisión de optar por temas que ayuden a solucionar esas dificultades.

Sin embargo, para determinar qué aspectos deben ser actualizados en la práctica docente, se requiere desarrollar, simultánea y paralelamente, un trabajo de reflexión e introspección que permitan comprender y analizar qué se tiene que cambiar, para qué hacerlo y en qué dirección; y dicho proceso es parte del *ethos*, el cual hace posible evaluar los hábitos, actitudes y valores propios que se ponen en juego durante el ejercicio de la profesión docente.

Llevando a cabo dicho proceso, no sólo se hace un “alto en el camino”, siempre necesario para juzgar el comportamiento, los componentes del “ser”, que son también parte intrínseca de la labor docente; sino también, se puede identificar qué parte de la conducta tiene que ser

modificada y reorientada para la mejora del quehacer como docente siempre involucrando en todo momento al alumno.

EL *ETHOS* PROFESIONAL DOCENTE EN LA PRACTICA EDUCATIVA.

Actualmente, todo docente, dentro de su práctica educativa, debe estar en constante formación y actualización teniendo como finalidad propiciar que se llegue a una etapa de madurez respecto a las ideas teóricas y proyecciones de la propia práctica pedagógica; y una vez superada la primera etapa –la de formación- y asimilado el compromiso permanente y continuo de la segunda –la de actualización-, ambas deben tener como resultado la transformación del ejercicio profesional como docente y como formador de alumnos competentes, pero basadas en procesos de reflexión y acción constructiva que hagan posible la resignificación de la propia práctica educativa.

Por ello, se considera importante destacar que un profesional tiene el deber de llevar a cabo procesos de reflexión y análisis de su labor de manera cotidiana y permanente; porque si no se autoevalúa, si omite realizar una valoración propia de su quehacer, difícilmente logrará la construcción y reconstrucción de su ejercicio –en este caso- como docente. Y para ello, resultan útiles los procesos de formación y actualización en la profesión elegida, porque habilitan al profesional de la docencia para cumplir las funciones académicas que cada institución educativa demanda.

Es aquí donde el docente, dentro de esta noción de reflexión y autoevaluación de su práctica educativa, reconoce que debe adquirir saberes tanto pedagógicos como didácticos, a la par de cierta experiencia profesional, seguramente también comprenderá la importancia de mantenerse siempre preparado y en continuo proceso de reconstrucción de dicha práctica, equilibrando su labor cotidiana de docente, con la de gestión, planeación académica e incluso con responsabilidades relacionadas con el desarrollo integral de los estudiantes.

Es bien sabido que muchos de los docentes que laboran en dichas instituciones no cuentan con una formación pedagógica, no se formaron para impartir clases, sino para especializarse en una actividad, en un área específica. Pero muchos de ellos, por el simple gusto de aportar un poco de su conocimiento a las nuevas generaciones, deciden por voluntad propia ser "docentes", aventurándose a pararse por primera vez a dar clase frente a un grupo, a manejar

un grupo, a pensar en cómo hacer para que los jóvenes les entiendan. Diseñan estrategias que les ayuden en sus clases, invierten miles de horas preparando sus clases, generando sus planeaciones, sus listas de asistencia, su material didáctico que consideran les ayudará a despertar en sus alumnos el gusto por sus asignaturas o unidades de aprendizaje según sea el modelo educativo de la institución educativa en la que colaboren. Es un poco complicado al principio, pero depende de cada uno de ellos el preocuparse por continuar formándose y actualizándose en sus áreas disciplinarias, pero sobre todo pedagógico.

Se puede afirmar que los procesos de formación y actualización en la docencia que se han emprendido han permitido enfrentar los problemas cotidianos que surgen en el aula, así mismo se considera que todos los saberes que se adquieren a través de estos procesos un docente puede mejorar su práctica educativa, abarcando todos los niveles de su ser y quehacer, ya que en ellos obtiene tanto saberes cognitivos, como procedimentales y actitudinales, e incluso axiológicos –relacionados con los principios y la valoración moral que debe acompañar a toda profesión-; y el conjunto de ellos lo pueden ayudar a lograr la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje particulares que dirige.

Porque a través de dichos procesos de formación y actualización se ha identificado que, una vez que un docente ha decidido dedicarse profesionalmente a la docencia, requiere determinar qué aspectos debe adquirir y/o reforzar por medio de dichos procesos; y que si desarrolla paralelamente un trabajo de reflexión e introspección que le permita comprender y analizar qué tiene que cambiar, para qué hacerlo y en qué dirección, y a un mismo tiempo, construye las acciones y actividades necesarias para lograrlo, dicho proceso estará incidiendo de forma directa en el *ethos* de la profesión docente, es decir, en la parte esencial de su ser, que se refleja en su quehacer como docente.

Bajo estos planteamientos se puede afirmar que en las últimas décadas y en el ámbito educativo, la palabra *ethos* comenzó a relacionarse con "costumbres de una persona", con su moralidad, actitudes y virtudes. En este siglo, algunos conceptos permiten entenderlo como un modo de ser, pero al mismo tiempo, de actuar.

Porque una persona que actúa de determinada manera está orientada por una serie de valores que dirigen dicha actuación; en palabras de un autor colombiano: "Un *ethos* es el espíritu que

permea a un grupo social, un conjunto de actitudes y valores, de hábitos arraigados en el grupo" (Guzmán, 2007). Este concepto permite mostrar una parte de lo que aquí se plantea, en relación con un proceso de intervención educativa.

Por su parte Sánchez (cit. en Altarejos, 1999) señala que el *ethos* es el modo de ser propio, aquel carácter que se manifiesta en un modo de obrar; que se conforma de diversas cualidades que muestran al sujeto, en cuanto resultado del desarrollo de las diferentes capacidades operativas humanas, congénitas y adquiridas, siendo elementos configuradores del carácter profesional propio. De hecho, el español Altarejos resalta que el *ethos* es una disposición tanto natural, como una disposición a la acción; es decir, la forma de ser de una persona, su carácter, que al irse formando desde el nacimiento puede considerarse como una virtud natural, estable, que orienta la conducta, las actitudes de una persona. Pero al mismo tiempo, los autores reconocen que un individuo puede cambiar, decidir llevar determinado tipo de vida, y emprender una acción deliberada que lo conduzca al cambio.

Estos conceptos sirven de base para explicar una parte de la intervención educativa que aquí se describe y plantea, como elementos de las acciones que se realizan durante un periodo de formación y actualización simultánea como docente y que una de tantas herramientas que permiten identificar el *ethos* docente es el Método de "Historia de Vida", el cual motiva a ir reflexionando, registrando y valorando la práctica educativa, y permite darse cuenta que el modo de obrar como persona, se ve reflejado en el desarrollo del actuar diario.

Entonces, el *ethos* forma parte intrínseca de cualquier profesional, y puede y debe ser estudiado, pero a partir de la experiencia propia de la persona, y de los ejercicios de introspección que cada una pueda hacer. Por ello el método de "historias de vida", permite reflexionar, y al mismo tiempo expresar y dar a conocer aquellas acciones docentes que en ciertas circunstancias han aflorado y obstaculizado los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ya que al registrar lo que se ha recordado, se obtiene un conocimiento más profundo de la práctica educativa, y del papel del docente en el proceso; a la vez, se puede ir identificando y modificando algunas conductas personales, que se trasladan al quehacer educativo, pero que, al reconocerlas, permiten a un mismo tiempo construir ciertas acciones que mejoren la

labor docente, dotándola de un nuevo significado en el camino del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por ejemplo, un valor elemental en la práctica docente es la tolerancia. Se considera importante aclarar desde ahora que su antónimo, la intolerancia, puede definirse como todo comportamiento de una persona, forma de expresión o actitud que se fundamenta en el prejuicio, un juicio previo basado en una generalización defectuosa e inflexible; caracteriza a un tipo de persona que no respeta ni reconoce otras ideas fuera de las propias, y que dicha actitud rígida, puede ser sentida, expresada y dirigida a un grupo como un todo o a un individuo como miembro de dicho grupo (Ibarra, 2009).

Y dicha forma de ser –en este caso, la intolerancia- llevada al extremo, se puede convertir en una exigencia mal entendida y exagerada, que se puede manifestar en actitudes de falta de respeto, de reconocimiento y aceptación de los demás como personas. Pero a veces como docentes no se identifica que se "traslada" nuestra persona al aula, y que la actitud que uno tiene consigo mismo se solicita también al alumno, pretendiendo que el alumno haga lo que el docente cree que está bien, o lo que es correcto, teniendo como parámetro su propia persona. Así, si el docente es intolerante, seguramente lo reflejará durante su proceso de enseñanza.

Si un individuo acostumbra a exigir de forma inflexible y rígida, como docente lo más probable es que converse dicha actitud, sin detenerse a pensar si dicha exigencia tiene qué ver o no con la formación del alumno, o si sirve o no para apoyar la construcción de sus conocimientos o la obtención de un aprendizaje. Porque lo que uno hace como docente es replicar una forma de ser, en el quehacer, generando una situación sin reflexionar en los propósitos, consecuencias, entre otros., de sus actitudes, en el aprendizaje de los alumnos. Porque tal y como ocurre con el ser y el quehacer, la enseñanza tampoco puede separarse del aprendizaje.

Diversos estudios e investigaciones (Moravia, cit. en Paniagua, 2004) como la formación y actualización de los docentes: Herramientas para el cambio en la educación y Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la educación, refieren al tema de la reflexión del *ethos,* también hacen alusión al compromiso de formación y actualización que debe adquirir un

docente con su práctica, lecturas y reflexiones que han permitido ir comprendiendo la importancia de la profesión de un docente universitario, y que en ella, el alumno y su aprendizaje, deben ser lo principal.

Todo este proceso, acompañado de estrategias de formación y actualización, así como la puesta en marcha de acciones concretas, para la construcción de un significado propio de la práctica educativa, e incluso para su resignificación, constituye un reto más para los docentes. Pero parece que se tiene que reconocer que cualquier cambio educativo es posible, y tiene mayores posibilidades de éxito, si se construye desde el papel del docente. Porque si en el rol de docente dentro de un aula, no se reflexiona, si se evita prepararse para el conocimiento y comprensión del significado de la práctica educativa, y omitir actualizarse para dicho ejercicio profesional, se seguirá siendo la misma persona y seguramente se continuará haciendo lo mismo que se acostumbra a hacer todos los días, de forma "automática".

Porque todo cambio debe producirse, primero con la persona, y para él o ella, para después "contagiarlo" y "trasladarlo" a los demás actores con quienes interactúa de forma cotidiana, y que en este caso son, principalmente, los alumnos. Y precisamente también se ha aprendido en este proceso de intervención educativa, que para poder cambiar el *ethos se* debe considerar e incluir al estudiante.

Ya que se reconoce que garantizar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes implica, como prerrequisito, garantizar a los docentes las oportunidades y las condiciones para un aprendizaje relevante, permanente, pertinente, actualizado y de calidad.

En otros estudios (Ibarra Rosales, 2013) se resalta que los valores que se desarrollan o promueven en los profesionales, también son resultado de la cultura y el *ethos* que ha desarrollado el docente, ya que éste construye su identidad con el colectivo del cual forma parte. Y se establece que el *ethos* de la docencia está conformado por valores, principios, hábitos, usos y costumbres que en su conjunto forman parte de su identidad. En este sentido, también se considera pertinente destacar el concepto de un valor, que va acompañado de una actitud, y que incluso puede convertirse en un hábito.

Las actitudes son aquellas formas de actuar y comportarse, son disposiciones inducidas (adquiridas) que, a través de principios como los valores, permiten al hombre conducirse bien o mal. Se trata de virtudes o fuerzas del ser humano, que pueden adquirirse y perfeccionarse (Selles, 1997; Sánchez, 1992). Así, el valor es aquello que se estima y se aprecia; pero su grado de utilidad o beneficio no sólo se relaciona con una valoración personal –del sujeto que lo considera importante o de interés-, también tiene qué ver con el valor en sí mismo del bien e incluso con el propio contexto o conjunto de los demás sujetos "valorantes" (U. de G. 2008).

Entonces, todo comportamiento y forma de actuar, es inducido por un valor, parte de él; de hecho, no existe actitud, sin valor, porque es su forma de expresión visible. La conducta es la manera en la cual se hace tangible la valoración de cada persona. Y por su parte, el hábito puede entenderse (a reserva de que retome el concepto o incluya otros más adelante en este texto), como un modo especial de proceder o conducirse; pero se trata de una conducta repetida que se lleva a cabo con regularidad, y que incluso se adquiere a una temprana edad, y en el seno familiar o social en el cual el individuo se desenvuelve.

En este orden de ideas lo que los autores plantean en relación con los hábitos, actitudes y valores que conforman el ser de un docente, y por lo tanto, integran su *ethos*, es que el docente se define y reconoce a sí mismo en un horizonte de valores, de tal forma que la identidad moral es inherente y constitutiva de su identidad profesional, ya que dichos valores impregnan de sentido y de significado el ser y el quehacer docente. Y debido a ellos y a los principios éticos que adoptan como parte de dicha identidad, son capaces de comprender su propio valor como docentes, así como el de la función que cumplen para la sociedad.

Con base en estos planteamientos, y como parte del proceso de reflexión continua que se han emprendido desde distintos momentos de formación y actualización como docente, es que se puede identificar una necesidad personal de cambiar desde la valoración, desde el significado que se le otorga a la práctica docente, que se encuentra relacionada íntimamente con la forma en que se enseña y propicio el aprendizaje de los alumnos.

Algunas de las actitudes que los docentes presentan en el aula y que se identifican en esa valorización como parte del actuar docente son: adoptar valores y actitudes negativos como

alzar la voz, regañar a los alumnos de forma agresiva; ignorar su opinión de manera soberbia, creer que sólo el docente era quien sabía más de todo y era la figura más importante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en algunas ocasiones no se le da el valor como persona a los alumnos ya que al llegar a clase no se les saluda, el docente se limita a exponer el tema que corresponde, sin poner atención o motivar a los alumnos difícilmente se dejan espacios para preguntas, comentarios o aclaración de dudas, no se demuestra un interés real en lo que los estudiantes desean decir, otras ocasiones los docentes son inflexibles y rígidos, se cree que las tareas y trabajos solicitados tienen que ser entregados en tiempo y tal como se solicitan, el no aceptar proyectos extemporáneos ni se tiene la disposición de escuchar excusas por la falta de responsabilidad del alumno, no prestar atención a las ideas o comentarios de los estudiantes, olvidando que ellos son parte fundamental de ese *ethos* docente y que al igual que los docentes tienen problemas, inconvenientes, carencias y muy pocas veces se voltea a ver y tratar de entender, porque ellos están en un proceso de formación, y deben cumplir, olvidando que al igual que nosotros son seres humanos que en algunos casos solo necesitan un minuto de atención de parte de sus docentes.

Bajo estos planteamientos suele generarse una dinámica cambiante de los procesos educativos, e incluso de los mismos actores –tanto estudiantes, como docentes y autoridades, ya que se propicia que aparezcan nuevos conflictos (no serán los mismos siempre), pero también que se desarrollen nuevas formas de afrontarlos. Así, la identificación constante de los problemas cotidianos que surjan durante el desarrollo de la docencia, y la espiral continua de la reflexión, si se unen a procesos de actualización, pueden hacer posible el conocimiento, distinción, obtención e implementación de acciones específicas con base en un problema focalizado, para el mejoramiento del actuar docente de manera continua.

Así mismo, generar la necesidad de reflexionar para emprender un verdadero cambio como docente, como bien señala Schön (1992), resulta indispensable; como docente y como profesional el ser capaz de reconocer que esto no es suficiente. Porque se puede tener la disposición de evaluar cotidianamente el actuar docente; incluso se puede desarrollar la habilidad de reconocer un problema en el aula. Pero si no se mantiene una actualización constante, y estar a la vanguardia en cuanto a los estudios pedagógicos y didácticos, probablemente no se sabrá hacia dónde guiar el actuar como docente, con precisión; no se

podrán implementar las estrategias más apropiadas que garanticen, de alguna manera, así mismo un mayor porcentaje de éxito para intervenir en el problema que se trate.

Bajo estos señalamientos se permite afirmar que los obstáculos residen en la persona misma del docente, porque aun teniendo la vocación de enseñar, la formación como docente, los problemas del "ser" –como persona-, si no se abordan, si no se atacan, continuarán influyendo negativamente en los problemas del "quehacer" –como profesional de la docencia-, por lo que la intervención, desde la persona misma, para su solución, resulta indispensable.

Así la intervención educativa puede llevar intrínseca la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones –la práctica docente- para tomar decisiones –reflexionar, actuar, actualizarse, diseñar estrategias-, y aplicar las metodologías necesarias para innovar dicha práctica (Schön, 1992). Todo ello como parte del proceso de actualización constante, en donde el docente se siente comprometido con estar en constante renovación, construyendo sus propios repertorios de competencias y habilidades sobre la base de la continuidad, para que esto se vea reflejado en la calidad de la enseñanza, en la práctica diaria.

Aunado a ello, es importante considerar que un proceso de actualización continua hace posible adquirir más saberes y estrategias para la intervención docente, pero esto sólo es posible con aquellos docentes que demuestran vocación en la tarea de enseñar, interés en la reflexión permanente sobre su tarea, al igual que la disposición a participar en dichos procesos de formación y actualización continua, como parte de la responsabilidad de los docente universitarios, encaminada a la formación del alumnado para una vida profesional exitosa e incluso para su realización personal.

Esto se relaciona íntimamente con el *ethos*, donde se reflejan aquellas dimensiones afectivas y cognitivas que orientan al ser, y que permite dirigir una propia actividad como docente de nivel superior. Ya que no se pueden separar las dimensiones, pero se ha descubierto que sí se pueden controlar las emociones, modificar las actitudes, y con todo lo que se va aprendiendo, mejorar los procesos de interacción con los alumnos para facilitar su aprendizaje.

A manera de conclusión este documento, hace énfasis en aquellos docentes que deben estar bien preparados para cumplir su rol fundamental de conductores de las generaciones del

futuro, y desarrollarles una actitud de aprendizaje permanente a lo largo de toda su carrera profesional y que también deben desarrollar actitudes y expectativas de mejora constante; porque se considera que éstos pueden ser determinantes en el aprendizaje de los estudiantes, si llevan a cabo procesos de reflexión, de discusión, de búsqueda conjunta de caminos, sobre qué se puede hacer para mejorar el Sistema Educativo de nuestro país.

Se concluye este trabajo recapitulando una frase que se considera encierra el actuar de los docentes, es decir su *ethos*:

"Los docentes, no pueden dar lo que no tienen, no pueden enseñar lo que no saben, no pueden influir en aquellos valores y actitudes que no tienen o no comparten; pero si se actualizan de forma continua y permanente contribuirán a la transformación de su *ethos* docente, dando lo que tienen, enseñando lo que saben y fortaleciendo sus actitudes y valores, que facilitaran el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos".

Referencias bibliográficas

Altarejos, F. (2002). Dimensión ética de la Educación. Pamplona: EUNSA.

Altarejos, F. & Ibañez-Martín, J. & Jordan, J. & Jover, G. (1998). Ética Docente. Barcelona: Editorial

Altarejos, F. (2010). Autonomía y Coexistencia: Una encrucijada Pedagógica.

Alfredo, & F. Peralta (Eds). Autonomía, Educación Moral y Participación escolar (p. 24). España.: EUNSA.

Mercado, E. (2005). Ser maestro: prácticas, procesos, rituales en la escuela normal a partir del dispositivo institucional. En Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores. México: Pomares. 49-72.

Romero, C. y, Yurén, T. (2007). Ethos profesional, un dispositivo universitario y coformación. En Reencuentro, 49, 22-29. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/340/34004904.pdf. El 18 de septiembre de 2018, a las 10:35am

Valencia, A. (2003). El ethos juvenil en los bordes del dispositivo escolar. El caso de un dispositivo de educación media superior. México: Casa Juan Pablos.

Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (coords.). Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores. México: Pomares.

Capítulo 4. Crisis de creatividad en la educación superior

Rebeca Serrano Barquín
Emilio Ruiz Serrano
Carolina Serrano Barquín

Introducción

Los propósitos principales de este ensayo son propiciar el análisis y reflexión acerca del proceso creativo, su inseparable relación con la docencia y su inclusión en planes y programas educativos. Generar en el docente y el investigador educativo la discusión en torno a las innovaciones educativas y a la docencia creativa, así como analizar la problemática en cuanto a su aplicación, de la cual emergen aspectos de carácter técnico y académico, político y administrativo, epistémico y pedagógico, entre otros. Descubrir, construir y aplicar el proceso creativo, tanto en su desarrollo profesional, como en su práctica docente.

En un breve recorrido histórico sobre el concepto de creatividad se puede apreciar que inicia como una función cerebral indeseada, según opinan Serrano, Estrada y Serrano (2008). En el siglo XVII Blas Pascal habría de estigmatizar a la imaginación como la maestra incorregible de errores y de ilusiones. Para Descartes padre de la filosofía moderna, la imaginación es poco más que un estorbo para el pensamiento racional.

A través de los siglos la reflexión científica, preocupada por fundirse con la lógica pura, tendió a marginar a la imaginación en provecho del análisis. Se preocupó por el orden en el pensamiento, basándolo en la deducción y el silogismo, tal y como lo enseñara Aristóteles hace dos mil cuatrocientos años. Más reciente, Freud enfoca a la creatividad (sin darle este nombre) como sublimación de instintos libidinosos, reduciéndola al mediocre papel de sustituto y de compensación. Sartre la llamó conciencia imaginante espontánea.

Hasta hace cuarenta años, por intereses de desarrollo empresarial y tecnológico surge el movimiento pro creatividad, de los pioneros se puede mencionar a Guilford quien demostró que la creatividad es una cualidad diversa de la inteligencia. Osborn en 1954 crea la fundación para la educación de la creatividad en Búfalo. Sin embargo, ha sufrido la consolidación de este tema, ya que ni el vocablo mismo ha sido reconocido sino hasta que El diccionario de la Real Academia en su 20a. edición en 1984, incorpora la palabra creatividad. Existen una gran

cantidad de definiciones del término creatividad, sin embargo, dándole una definición de trabajo se puede decir que es: La capacidad de dar origen a cosas nuevas y valiosas; y la capacidad de encontrar nuevos y mejores modos de hacer las cosas.

El desarrollo de la imaginación según Vigotsky (2002), se consolida en un proceso creativo que la mayoría de las veces no es bien entendida y, por ende, mal interpretada. En la infancia la fantasía es más rica y variada que la del adulto, pero la imaginación del niño es más pobre que la de los mayores; en el proceso de crecimiento se desarrolla también la imaginación, que alcanza su madurez sólo hasta ser adulto. Incluso, los intereses de los niños son más simples y elementales, su actitud hacia el medio carece de complejidad, de la precisión y variedad que caracterizan la conducta adulta. El cerebro no solo es un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, sino que también es un órgano combinador, creador; capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas, nuevas normas y planteamiento.

Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente. A esta actividad creadora del cerebro humano, basada en la combinación, la psicología la llama imaginación o fantasía dando a estas palabras un sentido distinto al que científicamente le corresponde. En su acepción vulgar, suele entenderse por imaginación y fantasía a lo irreal y que por tanto carece de un valor práctico serio.

Pero, al fin de cuentas, la imaginación como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación. Toda actividad imaginativa tiene siempre una larga historia tras de sí. “Lo que llamamos creación no suele ser más que un catastrófico parto consecuencia de una larga gestación” (Vigotsky, 2002, p.31). He aquí la importancia de la creatividad en la educación superior.

La función básica de la imaginación reside en organizar formas de conducta tales que no se hayan encontrado todavía ni una vez en la experiencia del hombre, mientras que la función

de la memoria consiste en organizar la experiencia pasada, ambas íntimamente relacionadas cuya función fundamental es encontrar la conducta que corresponde a las nuevas condiciones del ambiente, según opina Vigotsky (2001). La primera función de la conducta imaginativa puede denominarse sucesiva y es sumamente importante para un maestro. Ya que todo lo no ocurrido en nuestra experiencia, lo sabemos con ayuda de la imaginación. Tal es el caso del conocimiento de objetos que no están dados directamente en nuestra experiencia, pero que constituyen la principal adquisición de la experiencia social colectiva de la humanidad, por ejemplo, la distancia de la tierra a la luna.

La otra función de la imaginación se denomina emocional, "consiste en que absolutamente toda emoción no sólo tiene su expresión externa, sino también interna y que, por lo tanto, la fantasía es el aparato que realiza directamente la labor de nuestras emociones" (Vigotsky 2001, p. 241). La conducta imaginativa necesita desarrollo y educación como todas las demás. La primera tarea de esa educación consiste en que a la imaginación corresponden las mismas funciones que a la memoria, la educación de la fantasía debe encauzarse ante todo por la línea de la elaboración del respeto a la realidad (Vigotsky 2001, p. 244). Es preciso que la fantasía trabaje, una conducta imaginativa es peligrosa cuando en ésta se concilian todos los conflictos entre la realidad y los sueños. La otra tarea de la educación de la imaginación consiste en desarrollar las funciones positivas que le caben a la fantasía. El juego es la esfera en la que la fantasía encuentra su más plena manifestación y donde fluye por entero dentro de sus propios causes.

La creatividad no se enseña, se estimula para que cada uno pueda desarrollar su propio potencial, opina Winnicki (2015). Pero, así como puede estimularse también puede inhibirse. El contexto en el que vivimos tiende más a obstaculizar los caminos hacia la creatividad que a facilitarlos. Los espacios donde las personas se desarrollan están más signados por un tipo de pensamiento rígido que tiende a estructurar, que repite modelos y estereotipos, tal es el caso de la universidad.

En este momento, es altamente reconocido el lugar que ocupa la creatividad en las transformaciones sociales y en particular en la educación superior. Existe una palpable y creciente intención hacia la búsqueda y aplicación de la metodología de la formación de profesionales competentes con habilidades blandas, flexibles al cambio, competentes para

adaptarse a lo nuevo y transformar su realidad mediante el permanente desarrollo de la creatividad, opina Otto Blanco (2016).

Desde el 2009 la UNESCO reconoció que el docente debe ser un investigador, promover la innovación y estimular la creatividad. Las instituciones de educación superior por lo consiguiente deben estar llamado a responder las demandas sociales actuales por medio de funciones efectivas de investigación, docencia, libertad académica, promoción del pensamiento crítico y contextualizado.

> Si el siglo XIX fue el siglo de la industrialización, el siglo XX de los avances científicos y la sociedad del conocimiento, el siglo XXI está llamado a ser el siglo de la creatividad, por la exigencia de encontrar ideas y soluciones a muchos problemas que plantean en una sociedad de cambios acelerados, adversidades y violencia social. La educación aparece como protagonista de la transformación social, permitiendo fomentar la capacidad creativa de los estudiantes en todos los niveles (Blanco, 2016:

Para Edgar Morin, el pensamiento creador es como lo ha dicho Szent-Gyorgy, el descubrimiento: consiste en ver lo que todo el mundo ha visto y pensar lo que nadie ha pensado. Ver lo que en una percepción normal es invisible y transformar la visión de un fenómeno evidente en un fenómeno asombroso. Se necesita una nueva consideración que destrivialice la percepción (ver de otro modo lo que todo mundo ha visto, descubrir una cosa que es invisible para todos es una conquista cognitiva que comporta invención y creación).

En la noción de invención hay una connotación de ingeniosidad (estrategia) y en la creación una connotación de potencia organizadora sintética (concepción de un nuevo concepto que revolucione la imaginación creativa y modifique principios y reglas). De hecho, "ver lo que todo el mundo ha visto", necesita una nueva concepción "pensar lo que nadie ha pensado", lo cual desencadena la integración de la percepción, y con ello su modificación, de lo que anteriormente resultaba invisible, aunque visto" ... El pensamiento debe desplegar su complejidad dialógica y sus aptitudes creadoras. Al encontrarse con problemas que intenta resolver, el pensamiento encuentra rupturas, bloqueos, experimenta turbulencias tormentos, corre el riesgo de la regresión o el delirio" (Morin, 1988, p. 206). Es decir, la creatividad es un reto.

Se ha discutido mucho si el propósito de la educación superior es entonces que más personas tengan a su alcance la educación reflexiva, y se formen como personas creativas, críticas y,

principalmente, autónomas, es decir, autogestivas, innovadoras, autodidactas, autocríticas. Analizar la incorporación de la creatividad en los planes y programas educativos, es una tarea ardua ya que generalmente es difícil que se incorpore como asignatura y en la práctica, solo algunos docentes la consideran de manera formal.

En la opinión de Lascar (2018), los humanos son seres relacionales y que la existencia de un código (preexistente) es esencial para cualquier comunicación, sin este conocimiento, no puede haber el habla, ni la comunicación no lingüística en absoluto. La ciencia sugiere la posibilidad de que la realidad sea creada por el espectador y la existencia de infinitos mundos paralelos posibles y simultáneos. La creación individual permite y genera un reencuentro entre el sujeto y su interior (consciente e inconsciente), desplegando una capacidad creativa desconocida hasta ese momento. Este autor comenta que en la modernidad, las filosofías de Jacques Lacan, Michael Foucault y Jacques Derrida complementan el papel fundamental que el lenguaje toma para construir la realidad, ya que los tres llegan a cuestionar el concepto de racionalidad cartesiana a través de diferentes aproximaciones y concluyen que nuestra relación con el mundo está mediado por el lenguaje y la representación, de tal manera que es imposible determinar claramente lo real de lo irreal, porque tanto la ficción como la historia se basan en la misma retórica.

Creatividad en distintas modalidades educativas

La creatividad es un término recientemente acuñado, cuya génesis es el mismo hombre, y cuyo concepto sigue siendo ampliamente discutido, deambula entre mitos y saberes, de una práctica, actitud o cualidad hasta una concepción epistémica. Frecuentemente se le encuentra relacionada con el descubrimiento, el viaje del descubrimiento no consiste en buscar nuevas tierras sino en mirar con nuevos ojos. Pero si se le relaciona con el conocimiento, el cual, no se crea en la seguridad sino en la incertidumbre, alimentada por múltiples saberes, siempre relativos. Para Humberto Chávez (en Serrano, Estrada y Serrano, 2008), la creatividad son los posibles desplazamientos argumentales de futuras significaciones.

La innovación educativa y la creatividad presentan una problemática fundamental, la falta de planes y programas institucionales tendientes a desarrollar una reforma educativa profunda e integral. Sin embargo, el principal reto se basa en la transformación del pensamiento, no se

puede dar respuesta a una problemática que exige una visión compleja, diversificada y complementaria ante una realidad y conocimiento que se ha fragmentado, parcializado y mutilado en aras de una simplificación administrativa e instrumentalista. Actualmente, con la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), éstas han tenido un impacto considerable en todos los procesos socio-culturales en general y en el educativo en particular, ya que el uso y difusión de la información ha sido susceptible de ser trasformada en conocimiento, según Loyola (2006). De todas las tecnologías que abarcan las TIC, tales como las telecomunicaciones, informática, protocolos inalámbricos de comunicación, entre los más utilizados, es el internet la herramienta contemporánea más representativa.

La construcción de nuevos escenarios para la transformación de la educación superior a través de la creatividad, encuentra en las TIC una forma de apoyar tanto a la modalidad presencial y tradicional como a las modalidades educativas alternativas/no convencionales, oportunidades para el desarrollo tecnológico, aplicación de internet como estrategia didáctica y la consolidación de redes académicas y de conocimiento. Lo cual, ofrece espacios para la colaboración entre actores educativos; docentes, investigadores, difusores de conocimiento, administrativos o estudiantes con mayores habilidades y fortalezas, tanto en la educación presencial como en la virtual o en modelos mixtos, para converger en una educación combinada que promueva una actitud permanente de aprendizaje para la vida.

En la creatividad existe un estrecho vínculo entre: orden, estructura, armonía y totalidad, las cuales guardan una relación equilibrada. “La originalidad y la creatividad empiezan a emerger, no como algo que es el resultado de un esfuerzo por alcanzar una meta planeada y formulada, sino como el subproducto de una mente que está logrando un orden de funcionamiento casi normal” (Bohm, 2009, p. 62). Dentro del orden complejo y el desorden existen movimientos para los cuales no hay lenguaje para describirlo, sin embargo, hay que comunicar las percepciones subjetivas y buscar el equilibrio.

Como ya se mencionó, los humanos somos seres relacionales y de nosotros surge la creatividad, ya sea individual, colectiva o, a través de un líder “Toda innovación es potencialmente subversiva del liderazgo formal. Los líderes deben delegar el derecho a innovar en creadores y equipos, y permitir que sus ideas y estrategias emerjan

espontáneamente de las bases" (Trompenaars y Hampden-Turner, 2010, p. 257). Es decir, la creatividad y la innovación son más probablemente motivadas por un líder, llámese funcionario, docente, académico, investigador...

La innovación educativa y la creatividad implican la motivación y estímulo, sin embargo, la mediatización de la comunicación según Bernard Miége (2010), provoca tanto esperanzas como temores, tantas escatologías como utopías, particularmente en los más jóvenes. El autor sugiere que este proceso de mediatización también conlleva consideraciones despectivas como el advenimiento del reino de la velocidad, de la fragmentación y de la espectacularización del pensamiento, la cosificación de la mujer, ente otros, tanto los juicios morales (enfocados hacia las posibilidades de que disponen los jóvenes para abrirse al mundo) o las reticencias que despierta la técnica, las previsiones basadas en las ventajas tecnológicas, tales como la incorporación de las TIC en el ámbito educativo.

Reflexiones finales

La innovación y la creatividad en el proceso educativo requieren de una gran convicción de cooperación y compromiso, particularmente en el cambio de pensamiento y en uso del internet como herramienta didáctica. La aplicación de las TIC tiene éxito en la medida de su complementariedad en la enseñanza tradicional, del compromiso más que de la obligación. La construcción de nuevos escenarios para la transformación de la educación superior encuentra en el uso del internet oportunidades para el desarrollo social y la consolidación de redes académicas y de conocimiento, las cuales ofrecen espacios para la colaboración entre los actores universitarios. Tanto la educación presencial como la virtual requieren converger en una educación combinada que promueva una actitud permanente de aprendizaje para la vida.

> El cambio es torbellino que avanza sin cesar... es un proceso a través del cual el presente se torna recuerdo y el futuro realidad, la ciencia se hace posible casi al tiempo que verdad, las nuevas tecnologías envejecen sin apenas madurar, las reformas educativas se modifican antes de llegar al final, el profesorado se resiste, lo teme, lo huye y lo evita si puede, o lo sueña como pirámide que va ascendiendo peldaño a peldaño, como agente de cambio que transforma el centro a base de innovaciones (De la Torre, 1998, p.79).

En este sentido, el autor comenta que existen resistencias de diversa índole, por ejemplo, en las resistencias individuales, los docentes se oponen al cambio y la innovación entre otros aspectos por: hábitos, primacía, percepción o retención selectivas, superego, falta de seguridad en sí mismo, inseguridad y regresión, sentimientos de amenaza y temor, ignorancia, o por el dogmatismo y el autoritarismo, principalmente. Entre las resistencias de la organización educativa; la homeostasis, dependencia, status quo, valores y costumbres, relaciones interpersonales, movilidad-inestabilidad de los docentes, gestión de la innovación, ente otras.

Analizar la comunicación como proceso de superación y transformación del hombre, que a través del diálogo, la interpretación y el acuerdo con “otro”, posibilita el desarrollo de comportamientos e ideologías sociales, propios de cada cultura. Los sistemas comunicativos sociales, permiten el entendimiento del orden del mundo y la realidad, lo cual está estructurado por medio de símbolos, lenguajes y valores, pero requieren de la interpretación, ya sea bajo un enfoque semiótico o hermenéutico para así poder relacionarlos con la creatividad.

Transformar la educación desde la creatividad supone reconocer las posibilidades creativas que tienen los actores, construir espacios para crear y resolver problemas, y propiciar interacciones con otros sujetos y con los objetos culturales. Es necesario según Elisondo (2015), crear una nueva forma de mirar la educación y generar innovaciones que atiendan a estos nuevos enfoques sobre lo educativo, las personas y los procesos de construcción de conocimientos en diferentes contextos culturales. Las personas no aprenden ni son creativas solas, siempre se desarrollan con otros y a partir de interacciones con conocimientos y objetos construidos culturalmente. El aprendizaje y la creatividad siempre son procesos socio-culturales que implican a otras personas y a los artefactos de la cultura. Para pensar la educación actual y la creatividad es indispensable considerar las tecnologías y las infinitas posibilidades que ofrecen. Las tecnologías configuran nuevos contextos educativos y nuevas posibilidades de interacciones durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los tiempos y los espacios son más flexibles a partir de las mediaciones tecnológicas pues permiten construir contextos híbridos que promueven interacciones presenciales y virtuales, aprendizajes en entornos mezclados, y procesos hipertextuales.

En conclusión, si no hay voluntad en todos los actores educativos desde los funcionarios, docentes, investigadores y estudiantes, es muy difícil incorporar la creatividad en la vida académica y mucho menos incorporarla a los planes y programas educativos.

Referencias bibliográficas

Blanco, O. (2016). *Creatividad e innovación en la Educación superior*. Guatemala: Consorcio de Universidades.

Bohm, D. (2009). *Sobre la creatividad*. Barcelona: Kairós.

De la Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.

Elisondo, R. C. (2015). "La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje", vol. 15, núm. pp.1 - 23

Lascar; A. (2018). "From romantic creativity to postmodern recycling; keys that show the end of western civilization. *Journal of Historical Archaeology & Anthropological Sciences*. 2018; 3(5):655–665.

Loyola, E. (2006), "Uso inteligente de internet: experiencia en la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación", *Biblos. Revista de Bibliotecología y Ciencias de la Información,* enero-Marzo, número 1, pp. 1-23.

Miége, B. (2010). "La cuestión de las TIC: hacia nuevos planteamientos", en Dénis de Moraes (comp.) *Mutaciones de lo invisible*. Buenos Aires: Paidós.

Morin, E. (1997). El método; La vida de la vida, tomo II. Madrid: Cátedra.

Serrano Barquín, C.; Estrada Rodríguez, M. y Serrano Barquín, H. (2008). *Creatividad para el diseño*. Toluca: UAEMéx.

Trompenaars, Fons y Hampden-Turner, Charles (2010). *Innovación en tiempos de crisis*. México. Editorial empresarial.

Vigotsky, L. (2001). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique

Vigotsky, L. (2002). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Coyoacán

Winnicki, G. (2015). *Creatividad: habitar lo singular*. Buenos Aires: Brujas.

Capítulo 5. Estrategias inclusivas en el aula

María de la Luz Sánchez Medina
Silvia Cristina Manzur Quiroga
Catalina Correa Ramos

La educación inclusiva es uno de los mayores retos que la comunidad educativa tiene por delante. Lo realmente importante es creer en el valor de la inclusión de todo ser humano. Dirigir la escuela al bienestar de todo alumno, y comprender a esta como un actor de transformación social en el que cada individuo tiene algo que aportar y crece como persona mediante su interacción con los demás.

La inclusión de los alumnos en las estrategias del aula es fundamental de cada institución educativa y de cada docente, se debe tener muy claro el objetivo sobre cómo realizar esta inclusión, para hacer necesaria la presencia, participación y progreso de los alumnos en el aula.

Las Estrategias de Inclusión deben partir de parte de que se debe realzar las mismas tareas, actividades y ejercicios que se plantean en el aula, se debe hacer el Ajuste (mantener el mismo diseño curricular, donde se rompan barreras para la participación de todos) y adaptación de la Propuesta Curricular (modificar diseño curricular de acuerdo a características específicas del alumno en particular).

Conocer a los estudiantes y sus necesidades, además de transmitir las diferencias como algo enriquecedor, son parte de estas estrategias.

1. Conoce a tus alumnos. Posibilidades de acción de cada uno de sus alumnos.
2. Diseña la tarea con sus actividades correspondientes en función de los diferentes niveles de ejecución.
3. Ajusta el diseño de las actividades a las habilidades de tus alumnos.
4. Sitúa a cada alumno ante las actividades programadas.
5. Aporta a las actividades todos aquellos elementos de acceso que las necesidades educativas de tus alumnos requieran.
6. Evalúa a los alumnos de forma grupal y personalizada.
7. Sencillas estrategias para convertir el aula en un espacio inclusivo

Propósito

El propósito de las aulas inclusivas es una de las primeras aspiraciones de aquellos que defienden la equidad en la educación, sin exclusiones, como se menciona en la Revista nacional e internacional de educación inclusiva, donde se menciona que se convive y aprende con alumnos de distintas condiciones sociales, de diversas culturas y con distintas capacidades e intereses, modelo que motiva a docentes que apoyan el cambio educativo (Marchesi, 2001). Carrión (2001) comenta que el procedimiento de enseñanza y aprendizaje tiene que ser un proceso de vida basado en el valor de la diversidad.

La Unesco (2005) menciona que se entiende inclusión como proceso orientado a tratar y atender a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de la participación en el aprendizaje, entornos culturales y comunidades.

Matsuura (2008) afirma que la Educación Inclusiva es "Un enfoque que procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, de acuerdo a la diversidad de los alumnos y promover un aprendizaje exitoso".

Para Booth y Ainscow (2002), la inclusión significa que las escuelas sean lugares que apoyen y estimulen tanto al personal docente como a los alumnos.

Una característica en común en las aulas es que tienen alumnos diferentes. Todos son únicos y tiene preferencias, intereses y dificultades muy particulares. Por lo que como docentes tenemos el deber de realizar las diferentes opciones organizativas y curriculares: estrategias organizativas, metodologías, agrupamiento, diferenciación, adaptación, individualización, recursos para cada grupo y alumno en especial.

Derivado de lo anterior se debe organizar un aula inclusiva. Es sabido que todos los alumnos son diferentes entre ellos. Sin embargo, a menudo se enseña como si todos los estudiantes fueran iguales, sin tomar en cuenta las diferencias entre ellos, cualquier docente en un aula sólo necesita unos minutos para darse cuenta de lo diferentes que son unos de otros. Con la experiencia de la práctica educativa y a través de las investigaciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y sobre el cerebro humano se ha visto que cada persona, es diferente en gustos, preferencias y necesidades, de tal manera que aprende diferente. De tal forma que no se puede tener un mismo modelo de enseñanza, una "lección para todos", ya que no puede cubrir las

necesidades de todos y cada uno de los alumnos, ya que no todos pueden aprender de la misma manera y al mismo tiempo. Al educar a un alumno con discapacidad en un aula inclusiva el objetivo es obtener su máximo desarrollo escolar, un clima adecuado en el aula fomentando actividades de socialización con sus compañeros, como lo señalan Gregory y Chapman (2002), la planificación educativa en las aulas debe realizarse desde la diferenciación. Se deben crear ambientes favorables, con oportunidades para aprender, implementando situaciones de aprendizaje a las diversas necesidades y capacidades de los alumnos. Es importante por lo tanto organizar el aula de clase tomando en cuenta las características de los estudiantes, los principios pedagógicos, el planteamiento inclusivo, la implementación de un clima de aula adecuado, la utilización de diferentes formas de organizar al grupo, enfocar la práctica docente en cuanto a qué y cómo enseñar, qué material utilizar, cómo presentarlo, y qué recursos y estrategias didácticas facilitan el aprendizaje de todos y de cada uno de los alumnos.

La educación inclusiva es uno de los mayores retos que la comunidad educativa tiene por delante. Coral Elizondo Carmona, maestra y psicóloga afirma, se trata de "un modelo que habla de modificar el contexto en lugar de modificar al individuo, un modelo que percibe la diversidad como una parte más de la realidad humana y que valora y aprende con las diferencias"

Javier Tamarit afirmó en la entrevista que se le realizó, que lo realmente importante es creer en el valor de la inclusión de todo ser humano. Orientar la escuela al bienestar de todo alumno, y entenderla como un actor de transformación social en el que cada individuo tiene algo que aportar y crece como persona mediante su interacción con los demás.

Se debe de trabajar en un modelo que modifique el contexto en lugar de modificar al individuo, que identifique la diversidad como parte del ser humano y que valore y aprenda con las diferencias, características que Coral Elizondo Carmona busca para el bienestar de todos y cada uno de sus alumnos.

En este contexto, la tarea como docente es realizar un proceso de adaptación que incluya Estrategias de Inclusión no importando las barreras cognitivas, físicas, sensoriales, comunicativas y sociales incluidas en el diseño curricular.

La Taxonomía de Bloom, revisada por Lorin Anderson y David R. Krathwohl (2001), muestra los de dominios de aprendizaje (cognitivo, afectivo, perceptivo, interpersonal y psicomotor) del estudiante, con diferentes tipos de habilidades y conocimientos específicos para el aprendizaje, ordenados jerárquicamente de acuerdo a los procesos (cognitivos, afectivos y psicomotores) necesarios para realizar diversas actividades.



Imagen tomada de "Soy Docente Maestro y Profesor"

7 sencillas estrategias para convertir el aula en un espacio inclusivo. Conocer a los estudiantes y sus necesidades, además de transmitir las diferencias como algo enriquecedor, son parte de estas estrategias.

Estrategias inclusivas en el aula

1. *Conoce a tus alumnos.*

   Importante que el docente identifique las posibilidades de acción de cada uno de sus alumnos. Evaluar al inicio del curso y de cada unidad es un factor que permite decidir

a las diversas actividades a llevar a cabo en clase. De acuerdo a la situación particular de cada alumno ya que no todos trabajarán de la misma forma.

2. *Diseña la tarea.*

   Con sus actividades correspondientes, que determinen las actuaciones necesarias para lograr el resultado final.

3. *Ajusta el diseño de las actividades a las habilidades de tus alumnos*.

   Elaborar diferentes maneras de enseñar los mismos contenidos de la Unidad. Proponer a los alumnos se sitúen en aquellas actividades que pueden hacer. Se puede recurrir a diversos recursos de páginas webs para descargar actividades, fichas, vídeos, juegos, audios, para incorporarlos a cada grupo propuesto.



4. Sitúa a cada alumno ante las actividades programadas.

Identificar a los alumnos de acuerdo a las diferentes habilidades y capacidades tomando en cuenta la actividad accesible para ellos, que les permitan trabajar, participar y progresar en sus aprendizajes.

5. *Aporta a las actividades todos aquellos elementos de acceso que las necesidades educativas que los alumnos requieran.*

Para lograr eliminar las barreras (cognitivas, físicas, sociales, sensoriales, comunicativas...). De tal manera que las actividades sean accesibles para todos.

6. Evaluar a los alumnos de forma grupal y personalizada.

Identificar los diferentes niveles de desempeño o de logro de los aprendizajes por cada indicador de evaluación. El cual podrá ser alcanzando desde diferentes niveles de logro, posibilitando así el ajuste de la propuesta curricular, y no la adaptación del indicador o estándar "recortando" contenidos implícitos.

7 Sencillas estrategias para convertir el aula en un espacio inclusivo.

La escuela inclusiva no sólo reconoce, sino que además valora la heterogeneidad del alumnado, ya que se centra en el desarrollo de las potencialidades de cada uno, y no en sus dificultades. Esta integración de personas con dificultades conlleva la necesidad de replantear y reestructurar el deber y la actitud del maestro, la familia y la comunidad, respetando su ritmo individual de aprendizaje y permitiéndole así, ser sujeto activo de una educación no excluyente que proporcione igualdad de condiciones y oportunidades. Dando una educación de calidad para todos aquellos que se encuentran en situación de desventajas o vulnerabilidad.

De acuerdo el Informe Warnock, trata acerca de la Integración, las propuestas de normalización y finalmente, la Inclusión. Actualmente, la inclusión aparece como propuesta de cambio escolar para que los alumnos con discapacidades puedan ver reconocido su derecho a participar como cualquier otro en la educación general, como se mencionó en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas (2006).

El informe Warnock de 1978, dice que la inclusión, se comienza a plantear como una cuestión de derechos humanos y de equidad, siendo la diversidad un valor educativo. Arnaiz (2003), afirma que representa una educación eficaz para todos, con los siguientes elementos: cooperación, solidaridad, comunidad, respeto y valoración de las diferencias, mejora para todos e investigación reflexiva.

El psicólogo responsable de un proyecto llamado Plena Inclusión Javier Tamarit escribió algunas estrategias sencillas para dar el primer paso:

1. Conoce a tus alumnos

   No todos los alumnos se encuentran en la misma situación y no trabajarán de la misma forma. Se deben conocer bien las posibilidades y necesidades de cada uno, a través de la observación y una evaluación al inicio de cada curso y de cada unidad, para determinar los diferentes tipos de actividades a realizar.

2. La diversidad, toda una fortaleza

   Las diferencias que existen entre las personas son un valor positivo, que enriquece el grupo.

3. Metodologías más activas

   Actividades reales con contenido significativo que fomentan el pensamiento crítico y colaborativo.

4. Para aprender diferente, evalúa diferente

   Evaluación que permita aprender del error. Asociar la evaluación al aprendizaje y no a la sanción o fracaso, que los estudiantes pierdan el miedo a intentarlo y que cada uno pueda aprender a su propio ritmo.

5. Actividades propuestas por nuestros alumnos

   Dejar que sean ellos los que sugieran qué tipo de proyectos les gustaría realizar, que se sientan protagonistas en el aula, por lo que dejar que fomenten la creatividad, motivación e iniciativa y propongan actividades para trabajar.

6. Tutorías grupales

   Con todos los estudiantes de la clase y así promover las dinámicas grupales, que permitan conseguir que los alumnos se conozcan mejor, que interactúen de forma positiva, que estén motivados para trabajar en equipo, que tomen decisiones consensuadas.

7. Establece metas factibles y medibles

Elaborar objetivos alcanzables, que impliquen reto y esfuerzo, con metas claras para que las trabajen y poder alcanzarlas.

8. Aplica la Teoría de las Inteligencias Múltiples

   Es una propuesta de Howard Gardner que permite poner en valor las fortalezas de todo el alumnado y considerar que todos tienen algo que aportar. Algunos alumnoss aprenden mejor leyendo, otros manipulando, otros dibujando.

9. Cuida la comunicación con tu alumnado

   Esto es importante para lograr que los alumnos se sientan parte del proyecto común de la clase. Necesario poder conversar y compartir sus impresiones, preocupaciones y opiniones.

10. Fomenta la participación de las familias

   Los familiares pueden ayudar ya que conocen muy bien a los alumnos. Entablar con ellos una relación de confianza, manteniéndoles informados de lo que sucede dentro del aula y pidiendo su compromiso para conseguir algunos de los objetivos del curso.

Referencias bibliográficas

Casado, PD Y Egea, G. C. Las estrategias para el cambio pro inclusión de las personas con discapacidad

Sánchez Barrera Marisol, Vanessa Muriel. Estrategias de intervención en el aula inclusiva.

SEP/CONAFE (2014). Guías didácticas para la inclusión en educación inicial y básica. USAER No. 124

Vidal Roberto Jiménez Zalpa. Estrategias para la inclusión educativa de personas con discapacidad

Capítulo 6. Importancia de la formación para la práctica docente a partir de la unidad de aprendizaje “Pedagogía Ambiental” del plan de estudios f15 de la Licenciatura en Turismo de la UAEMex

María Magdalena Munguía Reyes
Martha Garduño Mendoza
Irma Yolanda Cortés Soto

Resumen

La Facultad de Turismo y Gastronomía con 60 años de trayectoria académica y pionera en estudios superiores y de posgrado en el área del turismo a nivel América Latina, se ha esforzado por aportar propuestas innovadoras orientadas a formar profesionistas consientes, con una visión crítica de su realidad y comprometidos con su entorno.

Es así que el actual Plan de Estudios de la Licenciatura en Turismo (F15) señala que la formación profesional en el campo del turismo debe apuntalar a potenciar la inteligencia, el conocimiento y la creatividad de los individuos, así como en sus capacidades de adaptación a los cambios, de innovación y de aprendizaje continuo.

Por otro lado a través del tiempo se ha observado que un significativo número de egresados de esta licenciatura se dedican a la docencia y/o experiencias de formación y capacitación en el turismo; sin embargo, a pesar de tener los conocimientos y habilidades de la disciplina, carecen de elementos pedagógico-didácticos que les permitan desarrollar exitosamente esta práctica profesional, en este marco el Plan de Estudios en cita, integra dos unidades de aprendizaje que posibilitan a los egresados desarrollar una práctica profesional vinculada a la docencia: Pedagogía Ambiental y Turismo y Educación.

Bajo esta lógica la presente ponencia tiene como objetivo rescatar la experiencia vivida por parte de los alumnos de la Unidad de Aprendizaje “Pedagogía Ambiental” quienes a partir de una estrategia de intervención en diferentes ámbitos del sector social y con el apoyo del docente responsable del grupo, incursionaron en una experiencia de formación bajo la metodología de investigación- acción.

Los resultados obtenidos de dicha experiencia permitieron corroborar el supuesto hipotético que alude a que la formación para el ejercicio docente en los profesionales en turismo, es de vital importancia toda vez que el diseño y la aplicación de programas de formación y/o capacitación se constituyen como una práctica profesional vigente en el campo del turismo.

Introducción

Los retos del siglo XXI implican a la humanidad un cambio y transformación radical en sus estructuras, formas de pensamiento y sobre todo, la visión del mundo y de la educación.

La nueva visión del mundo se debe centrar en ubicar al conocimiento y a la información como los paradigmas sobre los cuales se desarrolla toda sociedad contemporánea y sobre los cuales debe estar apuntalada la educación, particularmente, la educación superior.

El turismo como campo de estudio, no escapa de esta lógica; si bien es cierto esta disciplina tienen sus orígenes en épocas remotas, el abordaje y estudio científico del mismo se ubica en el primer tercio del siglo XX.

A partir de que el turismo se constituye como una actividad económica importante y como un fenómeno social significativo, se hace patente la necesidad de formar sujetos que atendieran los requerimientos que demanda este campo del conocimiento. En tal sentido, el ejercicio profesional en el ámbito del turismo ha estado íntimamente relacionado a la política turística, a las exigencias sociales, culturales y económicas, así como a la formación y capacitación de profesionales en este campo disciplinar.

Con respecto al ejercicio o práctica profesional, Glazman y De Ibarrola (1978) refieren que incluye la determinación de las actividades propias de las carreras que se imparten en el nivel superior, y se compone de dos dimensiones: una se refiere a la actividad por desarrollar e implica la delimitación de un campo de acción, y la otra, se refiere al nivel axiológico o de comportamiento que alcanza el universitario.

Por su parte, Díaz Barriga (1990), señala que el ejercicio profesional integra una serie de actividades o tareas generales y específicas que desarrolla un profesional en las áreas o campo

laboral, dichas actividades emanan de la realidad social y de la propia disciplina y tienden a la solución de las necesidades sociales previamente advertidas.

Por lo que la competitividad profesional a la que actualmente se enfrentan los egresados del nivel superior en turismo, implica la formación de sujetos capaces de generar propuestas de intervención que permitan el desarrollo sostenible de las regiones, en especial de aquellas donde el turismo es un fenómeno con significativos beneficios socioeconómicos.

Es así que la Organización Mundial del Turismo (OMT), destaca la importancia de mantener actualizados los planes y programas de estudio, así como los procesos pedagógicos y didácticos en este ámbito, entendiendo a la formación profesional en turismo, como un eje fundamental para lograr un desarrollo sostenido en un mundo globalizado en donde los índices de marginación y pobreza demandan nuevas estrategias y alternativas de acceso a niveles de vida de calidad.

Aunque el abordaje científico del turismo ha sido limitado por ser éste un campo de estudio relativamente nuevo, los procesos de formación profesional del turismo en las IES debe contribuir a formar ciudadanos pluri-dimensionales bajo tres perspectivas o enfoques: la educación superior teórica en el turismo, el turismo como actividad práctica y la integración de la educación turística en beneficio de todos los sectores de la sociedad para el desarrollo sostenible (Rebelo, 1999).

Asimismo, la actividad turística es extremadamente diversa y en consecuencia, origina un mercado profesional y laboral complejo en el que se deben atender las prácticas profesionales emergentes (Follari y Berruezo, 1981) tendientes a:

- Generar nuevas formas de aprovechamiento del tiempo libre.
- Desarrollar productos turísticos orientados a la calidad y la participación activa de los turistas y visitantes.
- Generar propuestas turísticas acotadas al desarrollo de una conciencia ambiental de quienes viajan con una mayor aproximación a la naturaleza bajo la perspectiva del cuidado ambiental.
- Desarrollar estrategias que contribuyan a prácticas turísticas más activas e individualizadas.

En este contexto la Facultad de Turismo y Gastronomía de la Universidad Autónoma del Estado de México, a 60 años de formar profesionalmente a individuos en el ámbito del turismo, y desde 1999 en el área de la gastronomía, ha visualizado permanentemente la evolución epistemológica y metodológica de estos campos de estudio, mediante un análisis minucioso del contexto internacional y nacional, así como del comportamiento del campo profesional y laboral, para diseñar e instrumentar proyectos educativos (planes de estudios) que correspondan a las exigencias del entorno.

De tal suerte que en septiembre de 2015 se puso en marcha el Plan de Estudios de la Licenciatura en Turismo F15, el cual se concibe como un proyecto educativo holístico, debido a que incorpora los componentes de la sociedad y de la naturaleza en el estudio integral del turismo. El egresado de esta Licenciatura, contará con los elementos teórico–metodológicos para su intervención en el diseño, ejecución, evaluación y gestión de planes, programas, proyectos y emprendimientos innovadores de las organizaciones en los ámbitos público, privado y social, que coadyuven a fortalecer la sustentabilidad y competitividad del turismo (UAEMex- Facultad de Turismo y Gastronomía 2015).

Por otro lado los egresados de la Licenciatura en Turismo de esta facultad, desarrollan una práctica o ejercicio profesional relacionados con la docencia; ya que dentro de su trabajo profesional o laboral cotidiano, se dedican a la docencia y/o experiencias de formación y capacitación en el ámbito turístico, sin embargo, a pesar de tener los conocimientos y habilidades propias del turismo, carecen de elementos pedagógico-didácticos que les permitan desarrollar exitosamente esta práctica profesional.

A partir de esta problemática, se identificó el supuesto hipotético que alude a que la formación para el ejercicio docente en los profesionales en turismo es de vital importancia toda vez que el diseño y la aplicación de programas de formación y/o capacitación se constituyen como una práctica profesional vigente en el campo profesional del turismo.

Los ámbitos de intervención del Licenciado en turismo, señalados en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Turismo F15, aluden a tres aspectos: la sustentabilidad, la competitividad

y el desarrollo, a partir de los cuales se dé respuesta a necesidades profesionales específicas como se señala en el siguiente cuadro:

Ámbitos	Necesidad social
Sustentabilidad	Disminuir los impactos negativos que ocasiona el turismo en las comunidades receptoras, recursos naturales y en la biodiversidad. Formular aplicar y dar seguimiento a iniciativas turísticas sustentables. Promover el patrimonio natural y cultural con un sentido ético y de responsabilidad social. Formular iniciativas que integren la sustentabilidad a las empresas turísticas.
Competitividad	Gestionar organizaciones y destinos turísticos en el marco de la sustentabilidad y competitividad. Desarrollar productos y servicios que satisfagan las necesidades de los nuevos mercados, privilegiando el turismo interno y doméstico. Formular estrategias de planificación y comercialización de productos y servicios turísticos. Aplicar sistemas de información efectivos y tecnologías de información y comunicación a proyectos y procesos vinculados al turismo. Promover estrategias que contribuyan a la gestión de la calidad en productos y servicios turísticos.
Desarrollo	Formular propuestas innovadoras de comercialización con un sentido ecológico, tecnológico, de hospitalidad y responsabilidad social. Proponer y aplicar estrategias de valorización, conservación y aprovechamiento de los recursos naturales y culturales. Formular y asesorar proyectos, productos y emprendimientos turísticos encaminados al desarrollo local y al combate a la pobreza. Aplicar estrategias de aprovechamiento del patrimonio para satisfacer necesidades de recreación y esparcimiento de la sociedad. Resolver problemáticas turísticas a partir del abordaje y comprensión de diferentes perspectivas teóricas metodológicas.

Retomado de: Plan de Estudios de la Licenciatura en Turismo F15 de la UAEMex.

Es evidente que el Plan de Estudios citado, apuntala a la formación integral de un profesional acorde a las necesidades sociales, económicas, ambientales y turísticas; de allí la importancia de Unidades de Aprendizaje (integradas en la estructura curricular) como: **“Pedagogía Ambiental”** y **“Turismo y Educación”** las cuales aportan elementos cognitivos al egresado de la licenciatura además de habilitarlo en el ejercicio profesional de la docencia.

A partir de todos estos referentes, la presente ponencia tiene como objetivo central evidenciar la importancia de la docencia como una práctica o ejercicio profesional del Licenciado en Turismo de la UAEMex, a través de una experiencia de intervención pedagógica la cual es documentada por el docente responsable de la Unidad de Aprendizaje **“Pedagogía Ambiental”.**

Metodología

Esta investigación se sustenta en la reflexión acerca de la importancia que tiene el poder proporcionar a los estudiantes de la Licenciatura en Turismo de la UAEMex los conocimientos, habilidades, actitudes y valores vinculados a aspectos pedagógico-didácticos; toda vez que una de las áreas profesionales en las que se vincula el egresado de esta licenciatura, se relaciona con el ejercicio o la práctica docente, particularmente, desarrollando actividades de formación o capacitación en o para el turismo.

Particularmente la Unidad de Aprendizaje **"Pedagogía Ambiental"** aporta elementos cognitivos y actitudinales a los estudiantes para emprender actividades vinculadas a la docencia, es por ello que la conducción acertada del profesorado en el proceso de enseñanza aprendizaje es fundamental para que esta experiencia formativa sea significativa y verdaderamente útil en la vida profesional de los futuros egresados de la carrera.

Pedagogía Ambiental es una unidad de aprendizaje optativa que contempla el desarrollo de 300 horas de prácticas profesionalizantes, y se puede cursar a partir del cuarto periodo de la Licenciatura en Turismo del Plan de Estudios F15. Tiene como objetivo emplear los procesos didácticos formales y no formales para el estudio de las cuestiones ambientales vinculadas a la actividad turística, mediante la educación del ser, identificación de técnicas y herramientas del proceso de enseñanza y aprendizaje que le permita un cambio cultural y de actitud en torno al cuidado y preservación del ambiente, así como las formas de interrelacionarse el ser humano con su entorno.

La integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores desarrollados en la UA se orientan a que los estudiantes:

- Identifiquen los fundamentos teórico-metodológicos que subyacen a la pedagogía ambiental.
- Reflexionen sobre la situación actual y tendencias respecto de la pedagogía ambiental, así como las acciones de intervención de instituciones y organismos vinculados a lo ambiental.
- Apliquen una estrategia de intervención de pedagogía ambiental formal y/o no formal desde la perspectiva de la investigación-acción que detone una toma de conciencia,

cambio de actitudes y valores, desarrollo de conocimientos y habilidades en torno a la protección y cuidado del ambiente.

Uno de los productos principales de esta Unidad de Aprendizaje es que los alumnos integrados en equipos de trabajo participen en una experiencia de formación mediante el diseño y aplicación de una **estrategia de intervención** (dentro del sector social) en temas vinculados a los problemas ambientales y su relación con el turismo. Cabe resaltar que dada la naturaleza de la unidad de aprendizaje.

La metodología aplicada en este proceso investigativo fue la **“investigación-acción participativa”** propuesta por Ander Egg (2003), tanto para el seguimiento que el profesor responsable de la Unidad de Aprendizaje dio al ejercicio, como para el diseño de la experiencia de formación en torno a cuestiones ambientales y su vínculo con el turismo a través de la estrategia de intervención antes citada.

La propuesta metodológica asume un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, con una evidente finalidad práctica, la acción y reflexión son tareas prioritarias en donde se involucran todos los actores o participantes (profesor responsable de la unidad de aprendizaje, los alumnos que diseñan y aplican su estrategia de intervención y los destinatarios de la intervención, ya que son considerados no solo como simples objetos de investigación, sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar la realidad (Ander-Egg, 2003).

El ejercicio se desarrolló considerando los siguientes momentos:

1. Se identificaron los fundamentos teórico-metodológicos que subyacen a la pedagogía ambiental y su relación con el turismo a fin de vincularlos en diferentes procesos didácticos o de formación.

2. Se reflexionó sobre la situación actual y tendencias respecto de la pedagogía ambiental, así como de las acciones de intervención de instituciones y organismos vinculados a lo ambiental.

3. Se procedió al diseño de la estrategia de intervención.

4. El proceso de aplicación permitió la acción-reflexión-replanteamiento de nuevas acciones respecto a la estrategia de intervención.

Resultados

La propuesta de formación para la intervención en torno a temas ambientales y turísticos, se integró a un plan de acción bajo la metodológica de la investigación acción, atendiendo a los apartados que a continuación se mencionan:

a) Identificación del grupo de sujetos con los que se desarrollaría la intervención dentro del ámbito social.

b) Planificación de la intervención. Para ello se requirió de un diagnóstico que evidenciara las problemáticas ambientales que identificaron los sujetos participes de esta experiencia de formación.

c) Diseño del plan de acción, en el cual se definieron los objetivos y el supuesto hipotético.

d) Implementación o desarrollo de la estrategia de intervención.

e) Proceso de observación-reflexión.

f) Evaluación y retroalimentación de la intervención.

En el siguiente cuadro se refieren los lugares en donde los estudiantes, conformados en equipos de trabajo, realizaron la estrategia de intervención:

Nombre del lugar en el que se desarrolló la intervención	Temática abordada
Escuela secundaria oficial no. 523 "Rodolfo Neri Vela". (Almoloya de Juárez, Estado de México).	"Áreas Verdes: Pulmones que renuevan el aire contaminado".
Asociación Civil ORVIPO, para el cuidado de los recursos naturales. (Xochimilco, Ciudad de México).	La importancia del turismo en el cuidado del medio ambiente.
Universidad Autónoma del Estado de México. Facultad de Turismo y Gastronomía.	La huella ecológica del hombre en el planeta.
Escuela Secundaria Oficial No. 0482 "Miguel Hidalgo (Lerma, Estado de México).	"Áreas Verdes: Pulmones que renuevan el aire contaminado".
Escuela primaria "Minerva" (Santa Cruz Azcapozaltongo, Toluca, Estado de México).	Educar y concientizar sobre turismo y medio ambiente.

Elaboración propia.

Cabe mencionar que los alumnos no tenían ningún antecedente sobre aspectos pedagógicos y/o didácticos, por tal motivo el papel del docente responsable del grupo fue fundamental, por lo que trabajó arduamente con ellos brindándoles la información necesaria para que desarrollaran ciertos saberes y habilidades en torno a estas temáticas. Compartiendo los conocimientos necesarios para que los estudiantes vivenciaran la experiencia de formar a otros individuos, y generando en los estudiantes las habilidades en torno al diseño de un programa de formación, así como el manejo de distintas técnicas y herramientas para el desarrollo de un proceso de enseñanza. En este proceso la observación y reflexión por parte del profesor del grupo, fue constante, para que en el camino adecuaran o redireccionaran las actividades cuyo objetivo primordial era “formar a los alumnos en la aplicación de una experiencia de enseñanza”.

Si bien, es cierto que los alumnos han pasado por distintos procesos formativos, el ser ellos los responsables de una tarea de esta naturaleza, los obligó a estar en un constante aprendizaje y sobre todo, participar en los diferentes ejercicios o ensayos que sobre este particular se dieron al interior del aula. Aunque el enfrentarse a lo desconocido de inicio les causó mucho temor, situación que poco a poco fueron superando.

Una vez que los estudiantes contaron con los elementos teóricos y prácticos para participar en una experiencia de formación, se integraron en equipos de trabajo y se dieron a la tarea de diseñar el plan de acción para su estrategia de intervención. A partir de ese momento, su presencia en los espacios elegidos para el desarrollo de esta actividad fue más recurrente.

La aplicación de la experiencia de formación a partir de una estrategia de intervención en temas vinculados al cuidado ambiental y su relación con el turismo se desarrolló en los meses de junio y julio del 2018, en los espacios previamente elegidos por los estudiantes. Es importante aclarar que los alumnos se enfrentaron a distintos obstáculos y retos, sin embargo, la reflexión dentro del aula con respecto a su desempeño como formadores, permitió ir reajustando la estrategia de intervención, acorde a las necesidades de los sujetos participes de esta experiencia de formación.

El resultado de esta experiencia fue positivo, sobre todo porque las autoridades responsables de los espacios en los que se desarrolló el ejercicio quedaron satisfechas con la participación

de los alumnos, y con las personas a las que se les dirigió la intervención, quienes manifestaron que el vivir esta experiencia de aprendizaje les permitió aprender mucho sobre el cuidado ambiental y el turismo. Algunos comentarios fueron:

"Nos gustó mucho lo que nos enseñaron, ojalá regresen pronto" (alumno de la Escuela Secundaria Oficial No. 0482 "Miguel Hidalgo).

"Felicidades muchachos porque sin tener una formación en el magisterio lo hicieron muy bien" (profesora de la Primaria Minerva).

"Al principio dude en otorgarles el permiso para hacer su ejercicio en la escuela, ahora veo que no me equivoqué" (Directivo de la Escuela secundaria oficial no. 523 "Rodolfo Neri Vela").

Por otra parte, la constante observación y reflexión por parte del docente responsable del grupo y de los alumnos antes, durante y posterior al ejercicio, evidencian una experiencia profesional y personal significativa. Como se cita a continuación:

"Aprendí mucho con esta experiencia… porque no solo me preparé en temas de pedagogía, problemas ambientales y su relación con el turismo, didáctica, entre otras, además tuve que perder el miedo. Ya sé lo que se siente ser un maestro" (Luis Enrique).

"No tenía idea de lo que sufren nuestros profesores, porque hay que estar bien preparados para ser docentes" (Karen).

Jamás pensé que la tarea docente fuera a la vez tan bonita y tan difícil, me gustaría vivir otra experiencia de estas (Gisel).

"Me gustó mucho este tipo de actividad ya que los chicos me trataron muy bien, al principio estaba muy nerviosa, pero ellos mismos me motivaron para continuar y hacerlo bien" (Tania).

"*Mi participación en una asociación civil me permitió ver que no solo en los espacios universitarios están preocupados por el ambiente, pero además me sorprendí de lo mucho que prendí"* (Martín).

"La metodología aplicada, investigación-acción, fue de gran utilidad ya que gracias a ella se pudieron realizar las observaciones mencionadas anteriormente y así realizar una reflexión en cuanto a los resultados obtenidos en la intervención" (Karen).

"Nunca pensé que en la unidad de aprendizaje Pedagogía Ambiental aprendería de educación, cuidado ambiental y turismo, fue una buena opción cursarla" (Alondra).

"Con casi 25 años de experiencia como docente universitaria, este ejercicio me deja muy satisfecha básicamente por tres situaciones; los problemas ambientales pueden ser mitigados a través de una disciplina tan noble como lo es el turismo; los alumnos de la Licenciatura en Turismo enfrentan cualquier reto para poder legitimar su práctica o

ejercicio docente y; la sociedad está abierta a distintos procesos formativos, particularmente si estos son dirigidos por universitarios" (María Magdalena, profesora de la Unidad de Aprendizaje: "Pedagogía Ambiental").

La reflexión y retroalimentación de la experiencia vivida fue otro punto fundamental en la fase de la evaluación integral de la intervención.

Conclusiones

Las experiencias vividas por parte de las autoridades que proporcionaron el espacio y brindaron las facilidades necesarias para llevar a cabo este ejercicio, así como de los sujetos participes de esta experiencia de formación, de los alumnos y del profesor de la Unidad de Aprendizaje "Pedagogía Ambiental", fueron muy significativas. Ejercicios similares a los desarrollados en esta unidad de aprendizaje, permite vincular la teoría con la práctica a partir de procesos de observación-reflexión y con ello ampliar la perspectiva de los estudiosos del turismo. En otras palabras, esta experiencia deja muchos aprendizajes para todos los involucrados.

Así mismo, el pensar en la docencia (o actividades vinculadas a la formación y/o capacitación) como una práctica profesional importante del Licenciado en Turismo, obliga a denotar actividades que acerquen a los estudiantes a temas didácticos pedagógicos.

Es importante resaltar que cualquier egresado del nivel superior debe asumir a la docencia, como una práctica profesional, a través de la cual compartirá los conocimientos, habilidades y, sobre todo, experiencias de su vida profesional. En tal sentido, la tarea docente no debe limitarse a la "trasmisión de conocimientos", sino al acercamiento de los alumnos a la realidad para detonar aprendizajes significativos. Además, la investigación-acción permite la vinculación de la teoría con la práctica a partir de distintos procesos de reflexión-retroalimentación.

También se debe reconocer que la docencia es una práctica profesional del egresado de la Licenciatura en Turismo, lo que demanda el acercamiento de los estudiantes a conocimientos didácticos pedagógicos, así como habilitarlos para el quehacer docente. Por tal motivo, se corrobora el supuesto hipotético que alude a que la formación para el ejercicio docente en los profesionales en turismo es de vital importancia, toda vez que el diseño y la aplicación de

programas de formación y/o capacitación se constituyen como una práctica profesional vigente en el campo profesional del turismo.

Por otro lado, aunque el Plan de Estudios de la Licenciatura en Turismo F15 contempla dos unidades de aprendizaje que permiten a los estudiantes acercarse al campo de la docencia, es necesario diseñar y aplicar otro tipo de acciones que refuercen y esas experiencias formativas.

Por último, la experiencia vivida por parte de los estudiantes en realidades específicas, les permitió poner en práctica lo abordado en el aula, fortaleciendo sus procesos de formación y ampliándoles su visón del mundo del turismo. Por lo que se destaca la importancia de la docencia como una práctica o ejercicio profesional del Licenciado en Turismo de la Facultad de Turismo y Gastronomía de la UAEMex.

Referencias bibliográficas

Ander-Egg, Ezequiel (1990). *Repensando la investigación-acción participativa*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. España.

Barabtarlo, y Zedansky, Anita (1995). Investigación-Acción. Una Didáctica para la Formación de Profesores. Castellanos Editore/ CISE-UNAM. México.

Contreras Domingo, José y Remei, Arnaus (1996). *Una experiencia de Investigación en la Acción.* En: Monográfico del Profesorado. Barcelona.

Contreras Domingo, José. (1994). ¿Cómo se Hace? En: *Revista Cuadernos de Pedagogía*. No. 224. Barcelona.

Díaz Barriga, Ángel (1990). Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio. *En: Formación de profesionales en educación*. UNESCO/ Facultad de Filosofía y Letras-UNAM/ ANUIES. México.

Facultad de Turismo y Gastronomía de la UAEM (2015). Currículum de la Licenciatura en Turismo F15. Toluca, México.

Facultad de Turismo y Gastronomía de la UAEM (2018) Programas de Estudio o asignaturas de las Unidades de Aprendizaje "Pedagogía Ambiental" 2014A y 2014B. Subdirección académica.

Follari, Roberto A. y Berruezo, Jesús (1981). "Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudios. En: *Revista latinoamericana de estudios educativos*, Vol. XI, No. 1. México.

García, J. y Nando, J. (2000). Estrategias didácticas en educación ambiental. Ediciones Aljibe, Malaga.

Glazman, R. e Ibarrola, M. (1978). Diseño de planes de estudio. CISE-UNAM, México.

Rebelo, Salete M. (1999). *Plano Municipal de la Educación Turística. Un modelo para los municipios brasileños*. Universidad Pontificia de Salamanca.

Capítulo 7. El tutor grupal en la formación inicial de los estudiantes normalistas: entre lo urgente y lo importante.

Martha Patricia Aguilar Romero
José Antonio Rodríguez Cardeño

Introducción

En el discurso educativo se anuncia de manera insistente que los docentes deben conocer a sus alumnos, saber cómo aprenden y cuáles son sus necesidades formativas. La realidad educativa en México nos dice que en algunos niveles educativos como Secundaria (Educación Básica), Preparatoria (Educación Media Superior) e incluso Licenciatura (Educación Superior), se presentan situaciones como las siguientes: a) la cantidad de alumnos que se atiende, b) el número de horas clase asignadas para desarrollar los contenidos curriculares, c) la dinámica escolar de las instituciones, entre otras, dificultan el acercamiento directo, constante y sistemático de los profesores responsables de las asignaturas o los cursos con cada uno de los estudiantes; a partir de esta situación y al reconocer la necesidad apremiante por estar cerca de los alumnos surgen actores educativos en el Sistema Educativo Mexicano (SEM), tales como el orientador escolar o el tutor a quienes se les encomienda su plaza o su función para atender, según sea el caso, a un conjunto de alumnos adscritos en algún grado escolar o bien a un grupo reducido de estudiantes a los cuales se busca otorgar acompañamiento individualizado durante el semestre o ciclo escolar.

En el caso de las Escuelas Normales, como instituciones de Educación Superior, y en particular en la Escuela Normal No. 3 de Toluca,

> […] los resultados obtenidos en las evaluaciones orientan y dan contenido a los servicios adicionales que fortalecen el desarrollo de la docencia, con el propósito de complementar o atender los vacíos en la formación profesional de los estudiantes de la institución, en este caso la Escuela Normal No. 3 de Toluca, su propósito fundamental es atender las necesidades de sus estudiantes, con base en los resultados de las evaluaciones internas y externas de sus alumnos y egresados, por lo que las alternativas, su contenido y orientación deriva de los procesos de evaluación[…]. Entre los retos educativos está el lograr que los estudiantes culminen sus estudios en los tiempos previstos en los planes y programas de sus carreras; para esto es necesario establecer en las IES programas de tutoría con atención individual y de grupos reducidos y de apoyo al desempeño académico de sus alumnos que tomando en consideración sus diferentes necesidades, mejoren los índices de retención […]. (ESCUELA NORMAL No. 3 DE TOLUCA, 2017). Las Escuelas Normales son consideradas como

instituciones de Educación Superior a partir de la Reforma Federal a la Educación Normal en 1984 y a nivel estatal en 1985 adquiriendo el grado de Licenciatura.

En esta ponencia, se centra la atención en el tutor grupal, figura educativa que desempeña esta función en la Escuela Normal 3 de Toluca, con ello se busca develar la trascendencia que guarda esta tarea, las expectativas que se tienen de la propia función y la realidad que subyace en la cotidianeidad de su hacer.

Desarrollo

La Tutoría en la Educación Normalista debe estar orientada al fortalecimiento de los rasgos del perfil de egreso del docente en formación, expresados en el plan de estudios de las diferentes licenciaturas, por ello los Programas Institucionales de Tutoría la definen como el "proceso de acompañamiento personal y académico durante la formación de los estudiantes, para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social". (ANUIES, 2000)

En el caso de la Educación Normal, el concepto de tutoría se retoma en el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar 2012 expresando la necesidad de apoyar el proceso formativo del estudiante desde sus diferentes facetas, así como de ofrecer alternativas para mejorar sus experiencias educativas y resolver los problemas que se le presenten. En el Acuerdo 650, que da sustento a dicho Plan de estudios, en el Apartado V, Inciso V.1 se enuncia la tutoría como una estrategia de apoyo a los estudiantes, de manera que puedan incorporarse a las nuevas formas de operación de los planes de estudio y a los enfoques educativos incorporados en ellos, esto como un elemento clave en la utilización de modelos centrados en el aprendizaje.

En dicho documento se expone que "la tutoría se asocia a las características de flexibilidad implícitas en la propuesta educativa, en la medida en que se pretende fortalecer la formación autónoma del estudiante. Es en el contexto actual de aplicación de los nuevos enfoques educativos que la tutoría recupera su papel como estrategia para elevar el nivel académico de los estudiantes, justificándose en razón del deficiente rendimiento de algunos, en el requerimiento de otro tipo de apoyos que favorezcan su trabajo académico, así como su desarrollo personal." (Diario oficial de la federación, 2012).

La acción tutoral es atendida por un tutor al cual se le define como “un profesor que se asume como guía del proceso formativo y que está permanentemente ligado a las actividades académicas de los alumnos bajo su tutela” (DGESPE, 2011).

Las funciones y actividades que el tutor, de manera general, lleva a cabo en las instituciones de educación superior, se derivan del modelo tutorial propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). De acuerdo con éste, la tutoría debe cumplir las siguientes funciones: Apoyo al desarrollo personal, Apoyo al desarrollo académico del estudiante y Orientación profesional.

En el contexto de la Escuela Normal No. 3 de Toluca en relación a la tutoría en su modalidad de tutoría grupal su encomienda se centra en dos aristas: a) Brindar atención a los asuntos académicos, personales o familiares que afecten el desempeño escolar de los estudiantes, lo cual desde el deber ser se enmarcan dentro *de lo importante*, b) Resolver o dar atención a lo inmediato, lo de todos los días, es decir *lo urgente* que se dice tiene impacto en la formación de los alumnos.

El tutor grupal en la Escuela Normal No. 3 de Toluca

En la Escuela Normal No. 3 de Toluca, el tutor grupal es un docente a quien se le asigna, bajo un nombramiento y como función principal, la de atender a uno o dos grupos de licenciatura. Su tarea es la tutoría grupal que consiste, entre otras cuestiones, en estar de cerca a las necesidades personales, académicas y/o familiares de los alumnos que conforman los grupos a los que brindará atención. Es el responsable del Departamento de Formación Inicial quien organiza la distribución de los grupos que cada tutor grupal atenderá. Cabe resaltar que además de la tutoría grupal, el tutor atiende tareas como la docencia, la participación en academias, la asesoría, la gestión, la observación de la práctica en el jardín de niños, entre otras.

Para el ciclo escolar 2018-2019 se cuenta en la institución con siete tutores grupales pues la matrícula de alumnos se divide de la siguiente manera:

GRADO ESCOLAR	No. DE GRUPOS	No. DE ESTUDIANTES	TUTORES GRUPALES POR GRADO
Primero	4	127	2
Segundo	2	43	1
Tercero	4	76	2
Cuarto	3	57	2
TOTAL	13	303	7

El número de estudiantes atendidos por cada tutor se registra en la siguiente tabla:

TUTOR	GRUPOS QUE ATIENDE	No. DE ESTUDIANTES
1	1º 1 y 1º 2	63
2	1º 3 y 1º 4	64
3	2º1 y 2º2	43
4	3º1 y 3º 2	38
5	3º 3 y 3º 4	37
6	4º 1 y 4º 2	39
7	4º 3	18

Los datos nos dicen que la tutoría grupal se organiza de la siguiente manera: seis de los tutores grupales atienden dos grupos y para este ciclo escolar un tutor se encarga de un grupo y además funge como coordinador de tutores.

En cuanto a la cantidad de tutorados atendidos por cada tutor grupal, la distribución se realiza conforme a la matrícula de los grupos. En el caso de primer grado, los grupos se conforman de 31 y 32 estudiantes y los grados consecuentes se integran de 17 a 20 estudiantes cada uno. Es decir, que un tutor grupal atiende un aproximado de 17 a 60 alumnos según el grado que se le haya asignado. La información nos permite reconocer que los grupos a los que se les brinda tutoría no son reducidos la que nos lleva a inferir la dinámica que vive el tutor grupal en su hacer, al tener la responsabilidad de conocer, atender, resolver, informar, mediar con hasta 64 estudiantes.

El hacer del tutor grupal en el contexto de la Escuela Normal No. 3 de Toluca

En reuniones entre docentes se dice que la tutoría grupal es una función necesaria e importante ya que es uno de los escenarios principales de atención a los estudiantes, quienes

asumen el rol de tutorados. Esta tarea se sustenta en el documento *Programa Indicativo Estatal de Tutoría Académica para las Escuelas Normales* y los objetivos, estrategias, metas y acciones que se implementan con respecto a la tutoría grupal para cada ciclo escolar se programan en el documento *Programa de tutoría, asesoría y atención a estudiantes de nuevo ingreso*.

Como el tutor grupal cuenta con un tiempo ex profeso para atender la función, se le otorgan 2 hrs. semanales por grupo para realizar trabajo con los estudiantes, el quehacer educativo del tutor grupal dentro de las aulas se enfoca en dos tareas primordiales: a) brindar información general que se deriva de la organización y la dinámica escolar y b) atender contenidos de apoyo a la formación de los alumnos de acuerdo al grado que cursan.

De las horas laborales, en términos de la función de tutoría grupal que le restan al tutor, en un aproximado de 20 hrs. las actividades que realiza se enfocan, entre otras cuestiones, a las siguientes tareas:

1) A inicio de semestre

Se reciben los grupos que se atenderán de acuerdo con semestre en curso. Los tutores que anteceden al trabajo realizan la entrega correspondiente de los expedientes en físico y en electrónico según sea el caso, estos se revisan para identificar los documentos contenidos y tener un panorama general del proceso de formación de los estudiantes. Posterior a la revisión de cada expediente y lectura de los diagnósticos de cada grupo del ciclo escolar que antecede, se actualizan los expedientes o carpetas electrónicas de cada alumna(o) mediante el llenado de una ficha de datos personales que aborda, cuestiones de identificación personal, familiar, escolar y de salud y el diagnóstico.

A cada grupo se le da la bienvenida al semestre en curso, realizando una presentación por parte de las estudiantes. Se les informa acerca de los horarios y docentes responsables de cursos, se explica la organización para las sesiones de tutoría identificando a los jefes de grupo y estableciendo acuerdos para la comunicación y el trabajo, con lo que se busca generar un ambiente de cordialidad al interior del aula.

Con la finalidad de generar formas de comunicación efectiva para mantener informadas a los estudiantes sobre cuestiones escolares e institucionales, se realiza un directorio de correos electrónicos, domicilio particular y teléfonos celulares.

2) Durante el semestre

Durante el desarrollo de cada semestre del ciclo escolar, se llevan a cabo sesiones de tutoría grupal en donde se recuperan para el trabajo, los cuadernos de tutoría del semestre anterior dando seguimiento al trabajo realizado, en los casos en los que los estudiantes no cuenten con su cuaderno, éste se integra. En estas sesiones se lleva a cabo la lectura y revisión del reglamento escolar solicitando la firma de compromiso de los alumnos y del padre de familia o tutor responsable. Se pegan en sus cuadernos los horarios y se les solicita la elaboración de gráficas de calificaciones para identificar su desempeño escolar.

Durante el transcurso del semestre, se llevan a cabo lecturas, análisis y revisión de textos, realización de ejercicios para el desarrollo de habilidades del pensamiento, así como lectura y revisión de los documentos oficiales del plan de estudios sobre los procesos académicos que transitarán durante su formación, con base en las necesidades de cada grupo, según sea el grado de la licenciatura en el que se encuentran.

Además de las actividades enunciadas, durante el semestre se escucha y atienden a los estudiantes cuando se acercan a comentar situaciones médicas, familiares, personales o académicas; se les orienta cuando presentan dudas sobre cuestiones académicas, organizacionales, institucionales o cuestiones grupales; se les acompaña a los grupos o a los estudiantes a la entrada de la institución para que se les permita la salida cuando ésta es justificada; se acompaña o direcciona a los alumnos al servicio médico escolar cuando se requiere por alguna situación de salud; se informa al Departamento de Recursos Materiales cuando alguien del grupo necesita de la intervención del Seguro Axa; por otra parte se informa y solicita al Departamento de Recursos Materiales algún requerimiento necesario para el aula (sillas, mesas, bote de basura, entre otros) o bien, la necesidad de alguna reparación, con el objetivo del buen desarrollo de los cursos.

Se hace de conocimiento a los estudiantes de las actividades institucionales y comisiones oficiales. Para ello, se recuperan firmas de enterados por parte de los alumnos, y se realiza

el pase de lista para corroborar la asistencia durante las mismas. Cuando se pone de manifiesto el incumplimiento al reglamento escolar se extienden las amonestaciones por escrito a las que los alumnos se hagan acreedores, por ejemplo: presentarse sin uniforme, ausencia en comisiones escolares, faltas colectivas, impuntualidad, entre otras.

En la Escuela Normal se solicita que, para contribuir en la formación de los alumnos, el tutor grupal revise el uniforme a cada uno para la asistencia a comisiones institucionales (ceremonias cívicas o conmemorativas, presentaciones de libros, Arriamientos de Bandera, entre otros), así mismo se les acompaña en algunas de estas comisiones, realizando el pase de lista y en su caso dando indicaciones de ubicación; para dar seguimiento a esta serie de actividades se llena un formato *colorama* que da cuenta de la presencia de los estudiantes en los diversos eventos y ello permite en su caso aplicar la sanción correspondiente de acuerdo a lo establecido en el reglamento escolar.

Se informa a los docentes de los diferentes cursos sobre las actividades institucionales recuperando en algunos casos las firmas de enterados. Cuando existe alguna necesidad académica, de desempeño escolar, o de salud, se realizan los citatorios correspondientes dirigidos a los padres de familia para que acudan a la institución a dialogar para conocer o informar acerca de alguna situación particular de algún alumno evitando que éstas impacten en su desempeño escolar. Por otra parte, el tutor grupal atiende a los padres de familia cuando aún sin ser citados ellos requieren hacer saber alguna información en relación a sus hijos.

Entre otras cuestiones, se realiza la gestión de los justificantes médicos que presentan las estudiantes cuando estos provienen de alguna institución oficial. Se informa al Jefe del Departamento de Formación Inicial acerca de alguna situación particular que presenten los estudiantes para dar seguimiento a la misma y en su caso tener el antecedente de lo acontecido anticipando alguna situación problemática mayor.

Se difunden avisos a estudiantes sobre ajustes de horarios de cursos, ausencia de algún profesor, eventos donde se solicita su presencia como presentaciones de libros, conferencias, entre otros.

Se realiza un seguimiento individual a cada alumno que lo requiera al surgir acontecimientos o situaciones que sean reincidentes, aclarando la situación presentada, la fecha y la acción realizada para atenderla.

Se reporta, mediante un informe detallado, incidencias acontecidas a estudiantes (asalto, accidente, enfermedad, entre otras) a las autoridades correspondientes. Para atender situaciones particulares de los estudiantes, se les canaliza al espacio de Psicopedagogía. Cuando es necesario se hace entrega de pases de salida para que los alumnos que lo soliciten puedan salir de la institución. Para dar atención a las indicaciones de las autoridades correspondientes se lleva a cabo un seguimiento de la asistencia de los alumnos informando la estadística diaria en el Departamento de Formación Inicial.

Se cubren las comisiones oficiales para realizar observaciones a las jornadas de prácticas profesionales de los estudiantes; se atienden los mensajes de las estudiantes cuando informan sobre alguna situación particular o cuando exponen alguna duda sobre las situaciones escolares o académicas.

Cuando algún docente lo solicita se brinda información personal, familiar, de salud o académica acerca de los alumnos, por otra parte, se establece un acercamiento con los docentes de grupo para informarles acerca de alguna situación médica, personal o familiar de los estudiantes que les impidiera atender en tiempo y forma actividades de los cursos para que no se ve afectada su situación académica.

Se participa en las actividades de trabajo y seguimiento de las actividades planeadas por Tutoría Grupal, y en reuniones de tutores donde la Jefatura de Formación Inicial o la Coordinadora de tutores brinda información que se debe atender de forma programada o urgente.

3) Al cierre del semestre

Durante el cierre de cada semestre, se informa a las estudiantes sobre el periodo de evaluaciones, se hace hincapié en la entrega de sus trabajos en tiempo y forma para evitar contratiempos con sus docentes de curso y situaciones problemáticas por motivos de calificaciones.

Para atender las actividades complementarias propias del cierre del ciclo escolar se difunden horarios y espacios para el desarrollo de las mismas verificando la asistencia a éstas.

Del discurso de tutoría a la realidad del tutor grupal

La dinámica escolar inherente a cualquier institución educativa requiere resolver asuntos y acontecimientos de todos los días, de lo cotidiano, lo urgente. El hacer del tutor grupal en la Escuela Normal, planteado en el apartado anterior, da cuenta de esto y refleja cómo situaciones, que a los ojos de varios no requieren mayor esfuerzo, se adhieren a la labor de una figura educativa pues en el acontecer diario alguien debe asumir esta responsabilidad y ¿quién quiere hacerlo asumiendo el rol de quien informa, revisa, controla, media, resuelve?. Frente a esta realidad se dice que la prioridad en la función de tutoría grupal deben ser los estudiantes y se habla de impactar en su formación, sin embargo, el tiempo que implica atender los requerimientos en la urgencia del día a día influye en que se desdibuje lo trascendente para solucionar lo inmediato: informar, avisar, entregar, verificar, hacer cumplir con las actividades.

Si bien, el tutor grupal, como su nombre refiere, es el encargado de uno o dos grupos de estudiantes, en la tarea de la tutoría grupal no basta con la mirada de conjunto, por el contrario, se hace fundamental el acercamiento individual con cada alumno pues esto posibilita, además de tener una visión general de las dinámicas que se gestan al interior de las aulas, lo que conlleva anticipar problemáticas, reconocer las capacidades de organización, identificar liderazgos, focalizar necesidades concretas que requieran ser atendidas; reconocer desde lo particular las características, necesidades, formas de aprendizaje, modos de pensamiento y actuación de los tutorados como sujetos individuales.

De lo anterior subyacen en el ser y hacer del tutor grupal relaciones de cercanía, de comunicación, de apoyo, de ayuda, de comprensión, de negociación que en el contacto diario y la convivencia con los alumnos pueden gestar lazos de amistad, entendimiento, comprensión, empatía y confianza.

Voces sobre el ser y hacer del tutor grupal

Aun cuando la función de tutoría grupal se atendiese por indicación, lo que pudiera hacernos inferir que se realiza con desánimo, desinterés o con poca motivación, es necesario resaltar que el sentido del ser tutor lo otorgan en muchos de los casos los estudiantes, pues se acercan a su tutor buscando información, consejo, orientación, guía, apoyo, escucha, justificación frente alguna acción no realizada, negociación, mediación, entre otras cosas que conllevan un trato directo, lo que hace imposible no adentrarse y comprometerse, no solo frente a la vida escolar de los alumnos sino con su vida personal.

Algunas voces de los estudiantes se escuchan relacionar al tutor grupal, con el nombre de orientadores (aludiendo al nivel educativo de secundaria), otros les reconocen como fiscalizadores, revisores, controladores, sobre todo cuando una parte de su quehacer le implica asegurarse del cumplimiento del reglamento escolar.

Una institución escolar funciona en su organización porque cada uno de sus integrantes hace lo que le corresponde; sin embargo, como sujetos con visiones, formas de pensar e ideas distintas, cada quien externa sus puntos de vista bajo calificativos que reconocen o manifiestan desacuerdo con las funciones que en la institución se llevan a cabo. En esta idea algunas voces sobre la tutoría grupal que se externan por parte de colegas de la docencia, dentro de la misma institución, refieren a una función que podría omitirse, de una tarea desde la que se hace poco, de una labor que es innecesaria pues se está en un nivel superior y algunas opiniones se contraponen cuando se reconoce a la tutoría grupal como necesaria y al mismo tiempo como una labor que pocos quieren desempeñar, de un espacio desde donde todo se puede resolver pues se tienen comunicación directa con los estudiantes, de una tarea de la que se espera mucho pero a la vez a la que se le demerita lo que se hace, pues los resultados de su quehacer quedan implícitos en la rutina que aparentemente no dice nada.

Una serie de cuestiones complejizan la función de tutoría grupal, por ejemplo, no se tiene una continuidad en la asignación de los tutores a cada uno de los grados, lo que limita el seguimiento académico a realizar a los estudiantes. Se carece de una infraestructura que permita brindar el servicio en un ambiente de confianza y respeto por la individualidad, la dinámica escolar coloca al tutor grupal en la atención a lo urgente desplazando lo importante

o brindándole poca importancia. El tiempo de las sesiones de tutoría grupal se emplea, frecuentemente, para el desarrollo de acciones urgentes de atender, lo cual provoca que algunos alumnos tengan una visión de la tutoría grupal como tiempo perdido lo cual causa desinterés. No existe una preparación especializada por parte de los tutores que permita advertir conductas o actitudes en los estudiantes que puedan representar un riesgo para el desempeño escolar. Los diagnósticos que los tutores grupales realizan de cada uno de los grupos son poco considerados por parte de los docentes de los cursos lo cual denota falta de interés o desconocimiento. El Programa Indicativo Estatal de Tutoría académica para las Escuelas Normales enuncia: "La tutoría en las escuelas normales de la entidad es un proceso dinámico que requiere de un seguimiento y valoración permanentes" (Subdirección de Educación Normal, 2011); sin embargo esto es una tarea pendiente.

Aunado a lo anterior, es debido enunciar que el cúmulo de relaciones que establece el tutor grupal con sus tutorados, con otros estudiantes de la misma institución, con docentes colegas, con padres de familia y con autoridades educativas, lo coloca en una labor que se complejiza pues cada uno tiene un punto de vista particular sobre su ser y hacer.

Conclusiones

La tutoría grupal es una función que implica otras tareas además de establecer procesos de acompañamiento con los estudiantes.

El hacer del tutor grupal en el día a día devela que su trabajo trae consigo la preeminencia de la técnica y la razón instrumental como fundamento del progreso científico, lo cual conlleva a que se priorice en la escuela el cumplimiento de normas, desde este sentido se contrapone el rol del tutor ya que fungen como vigilantes que promueven lo establecido asegurándose de verificar, controlar y dirigir a los estudiantes en detrimento del sentido real de su ser tutor.

La complejidad de la función de tutoría hace que se encuentre saturada de acciones, obligaciones y retos, que en muchas ocasiones no deberían ser propias de la función.

Los tutores grupales llevan a cabo su trabajo de acuerdo con los intereses y necesidades educativas inmediatas, lo que determina en el día a día su hacer; pese a lo establecido en el deber ser.

El trabajo de los tutores grupales se construye en la cotidianeidad y bajo las necesidades inmediatas, urgentes, imprevistas que haya que atender.

Acercarnos a comprender la realidad del tutor grupal permite vislumbrar horizontes de análisis bajo la mirada de la investigación pues detenernos a observar lo aparente otorga elementos para pensar el objeto que se estudia.

Referencias bibliográficas

DGESPE, (2011). Programa Indicativo Estatal de Tutoría Académica para las Escuelas Normales, México: DGESPE.

Diario Oficial de la Federación, (2012). Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Educación de Maestros de Educación Preescolar, México: DGESPE.

Escuela Normal No. 3 de Toluca. (2017). Programa integral de tutoría asesoría académica y atención a estudiantes de nuevo ingreso en la formación inicial. Noviembre 2017-2020. (Documento de trabajo).

Subdirección de Educación Normal. (2011). Programa Indicativo Estatal de Tutoría académica para las Escuelas Normales.

Capítulo 8. Estrategias de enseñanza para fortalecer la competencia comunicativa escrita de los estudiantes normalistas en lengua materna y segunda lengua

Francelia Nava Gómez

Introducción

Como docentes de educación superior en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, se ha tenido oportunidad de observar las prácticas comunes que los estudiantes realizan, actividades de tipo académico que implican la lectura, la escritura, la expresión oral y la escucha. Se ha observado que las dos primeras, se caracterizan por ser, en su mayoría, asistemáticas y remediales con el único propósito de cubrir los requerimientos que los docentes les piden, especialmente los productos de las asignaturas con fines de evaluaciones parciales o finales.

La escritura y la lectura son dos procesos interconectados, pues favorecen la construcción de conocimientos, y representan las herramientas básicas para el aprendizaje. Sin el previo acercamiento a los materiales escritos, la redacción sería casi imposible. La construcción del conocimiento mediante la escritura es una inquietud del docente interesado en los cambios inherentes a este proceso, no se trata solamente de ver si el estudiante escribe con buena letra y si es legible (Torres, 2004); es decir, centrarse en cómo se escribe, sino más bien de debería prestar atención en qué se escribe y para qué se escribe.

Un referente en la práctica cotidiana que permitió la determinación del tema de estudio, fue el reconocer en el grupo de estudiantes las diversas dificultades y formas de enfrentar la tarea de la escritura en lengua materna y segunda lengua; pero la investigación va más allá, se trata de mejorar el desarrollo de esta competencia comunicativa mediante estrategias que favorezcan cada una de las etapas del proceso de escritura. Como titulares de tres asignaturas y tutor, los tres docentes investigadores aplicaron actividades de diagnóstico en donde se evidenciaron deficiencias en el desempeño de las habilidades lingüísticas básicas, los estudiantes presentaron problemas importantes en el desarrollo de la competencia comunicativa escrita; especialmente en lo que refiere a la expresión clara y sencilla de las ideas, en las propiedades textuales y en el manejo de fuentes.

Derivado de las observaciones que algunos docentes realizaron con respecto de la elaboración de documentos académicos por parte de los estudiantes, se concluyó que los docentes en formación aún desconocen las características de los diferentes textos académicos necesarios para consolidar su formación en la docencia. En la revisión de los planes de clase en el idioma inglés, se observó que, para resolver el problema de la redacción en segunda lengua, los alumnos utilizan el traductor como herramienta, cuestión que representa un grave problema en este momento de su formación.

El trabajo de investigación buscó encontrar respuesta a las siguientes interrogantes ¿Cuáles son las principales deficiencias que presentan los estudiantes normalistas en el desarrollo de su competencia comunicativa escrita en lengua materna y segunda lengua? ¿De qué manera fortalecer el proceso de la competencia escrita de los estudiantes normalistas en lengua materna y en una segunda lengua? ¿Cuál es la función del docente en el desarrollo de competencias escritas de los normalistas? ¿Cuál es el papel del estudiante normalista para superar las dificultades en cuanto a la competencia escrita? En términos generales, el problema se planteó de la siguiente forma: Estrategias de enseñanza para fortalecer la competencia comunicativa escrita de los estudiantes normalistas en lengua materna y segunda lengua.

Teóricos sobre la escritura señalan que las etapas básicas son: preescritura, escritura, postescritura o reescritura (Serafini, 1994; Smith, 1981; Tierney y Pearson, 1982). La observación en el aula ha hecho posible reconocer que los estudiantes normalistas no siguen el orden de las fases con la rigurosidad académica necesaria a fin de obtener producciones de calidad, que realmente reflejen el logro de sus competencias profesionales. Aunado a ello se percibe el escaso uso de estrategias de apoyo para cada una de las etapas antes mencionadas.

El objetivo general de la investigación fue fortalecer la competencia comunicativa escrita en lengua materna y segunda lengua de los docentes en formación del tercer grado de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), mediante la aplicación de diversas estrategias. Los objetivos específicos fueron: a) Conocer dificultades que presentan los estudiantes al escribir textos académicos en lengua materna y segunda lengua, b) Diseñar, aplicar y evaluar estrategias de enseñanza que permitan el acompañamiento a los estudiantes en el proceso de escritura, c) Analizar los resultados

obtenidos para el rediseño de propuestas y la generación de productos que permitan socializar los avances de la investigación.

La perspectiva teórica de la investigación se orientó en el enfoque interaccionista de la adquisición del lenguaje escrito (Teberosky, 1982). Es importante reconocer que las habilidades lingüísticas básicas en la formación de todo individuo son: hablar, escuchar, leer y escribir, mismas que están íntimamente relacionadas. Cassany, Luna y Sánz (1998, p. 88) las reconocen como las "cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles". Coinciden en que no existen otras formas de hacer uso de la lengua con finalidades comunicativas. Es posible reconocer distintas maneras de compartir ideas, pero éstas son las básicas cuando se emplea el sistema lingüístico.

Se han referido como habilidades, destrezas o capacidades por la complejidad de su desarrollo y uso en situaciones reales. Con el enfoque actual de la enseñanza, se ha convenido nombrarlas como competencias comunicativas porque solamente pueden evidenciarse mediante el desempeño del usuario en prácticas sociales del lenguaje dentro de un contexto específico y para fines concretos. Ribes-Iñesta (1990) señala que el lenguaje, en primer término, guarda una función básica en lo que se denomina "práctica social" y se demuestra en la adquisición de destrezas para comunicarse con eficacia y eficiencia.

La formación profesional de los licenciados en educación en nuestro país retoma estas habilidades básicas en distintos momentos de la propuesta curricular, especialmente en los rasgos del perfil de egreso o competencias profesionales según el Plan de estudios vigente. En el caso de la Licenciatura en Educación Secundaria, los rasgos que tienen relación con éstas se agrupan en el Campo de Habilidades Intelectuales, al señalar que el egresado mostrará alta capacidad de comprensión del material escrito y expresará sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral (Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria, SEP).

Por otro lado, la enseñanza del inglés representa un reto en las políticas educativas de cada país, principalmente en Latinoamérica. Existen metodologías, métodos y enfoques que explícitamente establecen las estrategias y las actividades a desarrollar para el mejor

aprovechamiento de la clase de inglés y principalmente que encaminen al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas de los idiomas.

La enseñanza del inglés en México, durante décadas, ha estado centrada en el aprendizaje de elementos estructurales del idioma, a pesar de que distintas Reformas Educativas han subrayado la necesidad de promover la comunicación verbal en el aula. Esta enseñanza se sigue estancando por la falta de fundamentos didácticos que guíen al alumno a la práctica del idioma en distintos contextos sociales. Esta investigación presentó una propuesta teórica-metodológica sustentada bajo los Enfoques de las Prácticas Sociales de Lenguaje, el Enfoque Comunicativo, el Enfoque Global o Integral de la Lengua y fundamentos del Enfoque Socio-Cultural que permitieron a los estudiantes continuar con el aprendizaje del idioma el Inglés a partir del uso de textos orales y escritos, y fortalecer su competencia escrita en ambos idiomas.

En resumen, el marco teórico se construyó a partir de la idea de conceptualizar la categoría principal; es decir, la competencia comunicativa y en específico la competencia comunicativa escrita. El término de competencia comunicativa hace referencia al saber de tipo tácito que un individuo adquiere para adecuar sus expresiones al contexto situacional en el que se encuentra. Es precisamente, la pertinencia al contexto y a los propósitos del hablante, los aspectos que caracterizan el nivel de desempeño de un sujeto competente en el uso del idioma. De modo que la idea de competencia comunicativa se vincula al empleo del lenguaje en de situaciones y funciones sociales diversas (Johnson 2004; Byram 1997). En el caso particular de la competencia comunicativa escrita es la habilidad de una persona para participar como comunicador en la sociedad de manera activa y eficiente, ello exige el dominio de las habilidades necesarias que permitan interactuar en situaciones propias de la comunidad discursiva a la que se pertenece. (Hymes, 1974). Este mismo autor, reconoce dos elementos base de la competencia comunicativa: 1) el conocimiento de las reglas gramaticales y socioculturales, 2) la habilidad para el uso donde interviene factores cognitivos -motivación, confianza, cortesía, concentración, entre otras- (Hymes citado por Johnson 2004).

De igual forma se retomaron aportes para definir el proceso de escritura y las estrategias de enseñanza como apoyo al proceso de redacción (Serafini, 1994; Cassany, Sánz y Luna, 1998).

Otro aspecto considerado en el marco teórico fueron las propuestas para la enseñanza de *writing* en el idioma inglés; para ello fue importante conocer los modelos eclécticos para la enseñanza/desarrollo de la habilidad retomando estrategias y actividades de diversos métodos propuestos por teóricos de la enseñanza del inglés como Harmer (2001), Ur (1996), Kohonen, (1992) y Jakobson (1984), quienes plantean en sus obras diversas formas de ayudar al estudiante para el desarrollo de la habilidad.

Metodología

Para dar respuesta a la pregunta y lograr los propósitos planteados, se consideró pertinente elegir el enfoque cualitativo de investigación, en virtud de que permite tener una visión amplia desde quienes participan en ella. "La investigación cualitativa trata de identificar básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones" (Martínez, 2011, p. 66), implica un todo integrado. Asimismo, se empleó el método de investigación-acción, al aplicar diversas propuestas para fortalecer la competencia escrita de los estudiantes normalistas.

La investigación se realizó en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, con 14 estudiantes del tercer grado de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera (inglés). Partió del interés que como catedráticos de nivel superior tenemos respecto de los procesos que llevan a cabo los estudiantes normalistas para lograr sus competencias profesionales, especialmente aquellas que refieren a una de las "Habilidades intelectuales", señaladas en el perfil de egreso del Plan de estudios vigente. El trabajo fue desarrollado por tres docentes, quienes tuvieron a su responsabilidad la planeación, desarrollo y evaluación de las propuestas.

Los soportes metodológicos considerados en la investigación de la escritura académica recayeron en el método de investigación-acción propuesto por Elliot (2000), quien lo conceptualiza como el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella. El fin último de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos (Álvarez-Gayou, 2003; Merriam, 2009 citados en Hernández, Fernández y Baptista, 2010) y mejorar las prácticas docentes. Su propósito fundamental se

centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales.

Con este método, los docentes investigadores intervinieron como guías en el desarrollo de propuestas didácticas para mejorar el proceso de escritura, esto se llevó a cabo durante el tiempo de las sesiones de trabajo como parte de las actividades de las asignaturas: Observación y Práctica Docente III y IV, e inglés III. Las propuestas se diseñaron desde el enfoque interaccionista (Teberosky, 1982) y con base en las sugerencias de Cassany (1996) y Serafini (1993, 1994), así como de los teóricos sobre la escritura en el idioma inglés (Harmer, 2002; Ur, 1996; Kohonen, 1992; Jakobson, 1984).

El diseño de la investigación fue participante, en virtud de que se involucraron a los miembros del grupo en todo el proceso (un ciclo escolar), en esta forma de trabajo tanto los investigadores como los participantes interactuaron continuamente para la obtención, manejo e interpretación de los datos (Hernández *et al*, 2010).

El proceso de investigación-acción se articuló en torno a las siguientes fases (Escudero, citado en Latorre 2005).

1. Identificación inicial del problema, tema o propósito el que indagar.

2. Elaboración de un plan estratégico razonado de actuación (se crearon las condiciones para llevarlo a la práctica), se controló el curso, incidencias, consecuencias y resultados de desarrollo.

3. Reflexión crítica sobre lo sucedido, intentando elaborar teoría situacional y personal de todo el proceso.

A partir de los resultados obtenidos, se inició un proceso de análisis y reflexión en torno a las categorías siguientes: competencia comunicativa escrita (en lengua materna y segunda lengua), las estrategias de apoyo y el proceso de escritura. Se revisó el diseño y desarrollo de las estrategias propuestas, se evaluaron a partir de los textos generados por los estudiantes y se plantearon los ajustes necesarios para un segundo momento de aplicación de las propuestas. Se analizaron las respuestas a algunos cuestionarios semiestructurados donde se

rescataron algunos puntos de vista de los normalistas sobre el desarrollo de las estrategias y los resultados obtenidos.

La aplicación de estrategias de enseñanza se dio en dos momentos (primer y segundo semestres del ciclo escolar) y en dos lenguas (materna y segunda lengua). En el primer semestre del ciclo escolar se aplicó la primera propuesta para favorecer la competencia comunicativa escrita en lengua materna, orientada al trabajo con textos modelo, formó parte del desarrollo del programa de Observación y Práctica Docente III. En el segundo semestre del ciclo escolar se aplicó una más para apoyar la escritura de textos en lengua materna, se hicieron ajustes de acuerdo con los resultados de la primera propuesta, se retomó el proceso completo de redacción de Serafini (1993) y se enfatizó el uso de la estrategia de la "Estrella", propuesta por Cassany (2006), esto fue para la redacción de un resumen sobre lo revisado ene l segundo bloque de la asignatura de Gestión escolar.

Para fortalecer los procesos de escritura en el idioma inglés se aplicaron dos estrategias, una por cada semestre. La primera fue en la asignatura Inglés III, desarrollada por Ur (1996) denominada *Brainstorming*, con ella se busca obtener los conocimientos previos sobre algún tema, y así escribir con mayor libertad y con los elementos léxicos necesarios. La segunda actividad fue *Writing a story*, como parte de las actividades en el segundo semestre del ciclo escolar y en respuesta a las necesidades de formación en la asignatura Elementos Básicos de Gramática Comparada Inglés – Español. Se realizaron algunos ajustes en relación a la primera aplicación, su propósito fue fomentar la redacción de un texto narrativo partiendo de *Fairy Tales* (cuentos infantiles) a fin de que los docentes en formación elaboraran el propio. En un primer momento en colectivo conformando el cuerpo del texto y en un segundo momento de forma individual con la edición del texto para obtener un producto final.

Resultados

El trabajo de la primera propuesta didáctica (el uso de textos modelo) tuvo como propósito favorecer el proceso de escritura de una ponencia en lengua materna a fin de presentarse en un foro de experiencias de la práctica docente. Los temas considerados fueron: ¿Por qué es necesaria una docencia reflexiva? y Mis experiencias al tratar contenidos de enseñanza. En términos generales se les dio la consigna de elaborar una ponencia con base en la experiencia

lograda y en los textos revisados, para ser presentada en un foro. El docente titular fue un acompañante del proceso. Se aseguró de que los estudiantes tuvieran claro qué hacer y cómo hacerlo. Se les proporcionó una guía con los elementos necesarios para la integración de la ponencia, así como las líneas temáticas a considerar. Se les dio a conocer el instrumento de evaluación (rúbrica) y se revisaron en clase ejemplos de ponencias presentadas en eventos académicos, asimismo se compartieron materiales de apoyo vía correo electrónico.

Los estudiantes trabajaron de manera individual en la construcción de su escrito. Posteriormente se pasó a la revisión entre pares, en esta etapa se retomó la guía para la construcción de la ponencia y la rúbrica de evaluación, cada compañero recibió y aportó ideas para mejorar la ponencia. Terminada esta fase, nuevamente cada uno destinó tiempo para conformar la versión final de su trabajo. El día de la presentación en el foro se entregó en físico y digital la ponencia concluida para su evaluación y coevaluación, apoyaron su exposición con una presentación en *power point*.

Con base en el análisis de los trabajos presentados para evaluación y a las respuestas emitidas en un cuestionario semiestructurado sobre la actividad realizada, se pudo determinar lo siguiente: 1) los estudiantes no habían realizado una ponencia y no conocían el proceso ni la estructura de la misma, 2) un texto modelo es empleado por los docentes en formación como ejemplo o guía para realizar el propio, les sirve para tener una idea clara del escrito a elaborar, 3) el uso de textos modelo favoreció el orden del pensamiento de los dicentes, al estructurar con mayor jerarquía las ideas a presentar en el escrito, 4) el uso de un primer texto modelo conlleva a la consulta de otros en distintas fuentes para confirmar la estructura y contenido de los apartados del escrito que se pretende integrar.

La otra propuesta que se llevó a cabo, también para el caso de la redacción en español, consistió en retomar las etapas de escritura de Serafini (1993). Se procedió a diseñar una guía de actuación dividida en cuatro momentos: planeación, escritura o textualización, revisión y corrección. Se les compartió a los docentes en formación, se resolvieron dudas al respecto y se dieron a la tarea de trabajar de forma individual en virtud de que en esas semanas estaban atendiendo su jornada de práctica. Al regresar al aula, expusieron avances en la elaboración del resumen y en la aplicación del proceso y estrategias señaladas por el docente al inicio del proceso. En la etapa de planeación se sugirió emplear como estrategia principal la "Estrella"

en la que plantearon y respondieron preguntas que serían base para la conformación del resumen. En la etapa de escritura se les recomendó el uso del borrador mismo que partiría de reorganizar las preguntas y respuestas de su primera etapa, de igual forma se comentaron otros tips para mejorar la estructura de párrafos.

En la tercera fase se sugirió la revisión personal del escrito considerando una lista de cotejo que valoraba los aspectos siguientes: 1) Enfoque del escrito, 2) Ideas e información, 3) Estructura, 4) Párrafos, 5) Palabras, 6) Puntuación, 7) Presentación. Para cerrar el proceso, en la corrección los normalistas suprimieron y modificaron los errores encontrados, reestructuraron el texto y lo dejaron en su versión final. A partir de la revisión y análisis de los textos presentados se pueden establecer varias conjeturas. En primer lugar, los avances notorios en la redacción de los estudiantes se muestran en la estructura definida del tipo de texto que presentan (introducción, desarrollo y conclusión). En segundo lugar, el orden jerárquico de las ideas y la adecuación del lenguaje al tipo de lector al que va dirigido el texto, dan cuenta del logro de aspectos que caracterizan la competencia comunicativa escrita.

En tanto que la aplicación de las propuestas didácticas para fortalecer los procesos de escritura en lengua extranjera (inglés) se procedió de la siguiente forma. La primera estrategia que se aplicó con los estudiantes fue *Brainstorming*. Esta se utiliza tanto para obtener un diagnóstico acerca del conocimiento previo de un tema en particular como para apoyar al estudiante en la escritura de algún documento, a fin de que cuenten con algunas ideas que favorezcan la fluidez de su redacción. Se les pidió elegir 15 palabras de las anotadas en la lluvia de ideas e incluirlas en la redacción en el orden que cada quien decidiera; una vez elegidas las palabras comenzaron a escribir su documento en una hoja en blanco. Al terminar la primera redacción del documento, se solicitó que intercambiaran sus historias para una primera edición. Posteriormente, se entregaron a la docente quien realizó una revisión más. Nuevamente los estudiantes editaron el texto con base en los comentarios y sugerencias de sus compañeros y de la maestra titular.

Cabe mencionar que los resultados de esta primera estrategia fueron notorios. Como docentes solicitamos a los estudiantes que escriban con respecto a un tema, pero muchas veces no les proporcionamos las herramientas para hacerlo. El aprendizaje y desarrollo de la habilidad escrita es un proceso gradual en el cual los aprendices se sienten presionados por entregar un

producto y pasan por alto determinados elementos que deben incluir. Los resultados derivados de la aplicación de esta estrategia se enlistan a continuación: a) una vez que los estudiantes tienen definida la intención, el destinatario y el vocabulario adecuado para el tema, la fluidez en la redacción mejora, b) la corrección entre pares genera un ambiente de confianza para la edición-corrección del texto, c) en la tercera fase, la corrección del texto resulta cómoda para el estudiante porque ya posee elementos que les sugirieron tanto sus compañeros como el docente titular.

Writing a story fue la segunda estrategia. Se les solicitó a los alumnos tomaran una hoja en blanco y un bolígrafo; se ubicaron en círculo y se anotó en el pizarrón la frase *Once upon a time…,* los alumnos anotaron la frase y se dieron las instrucciones acerca de escribir una historia iniciando con la frase que se les proporcionó. Una vez que los alumnos anotaron el enunciado, la maestra reprodujo fragmentos de diversas melodías por tiempos determinados. Mientras escuchaban la música, escribían su historia, cuando la maestra la pausaba, los alumnos dejaban de escribir e intercambiaban su hoja con el compañero ubicado a la derecha. La docente les daba unos minutos para leer la historia del compañero y una vez listos, reproducía nuevamente la música (diferente género musical) para que continuaran con la historia (del compañero). Al finalizar la actividad, el estudiante tenía en sus manos una historia con muchas ideas diferentes a la original.

Una vez que el estudiante leyó su historia, editó y se logró un texto narrativo original, inédito y su elaboración fue divertida y la corrección-edición más sencilla. Los resultados de esta actividad fueron los siguientes: a) la redacción de un texto narrativo se favorece mediante instrucciones simples y sencillas, b) se logró el formato de texto narrativo dentro de un ambiente de aprendizaje lúdico y sin recurrir a la clase magistral o guiar por completo el proceso, c) la producción escrita mejora con la participación del autor y de otros colaboradores, ya que, corrigiendo los errores identificados, el proceso de meta cognición es menos complejo y más consciente.

Conclusiones

La escritura y la lectura son dos procesos interconectados, pues favorecen la construcción de conocimientos, y representan las herramientas básicas para el aprendizaje. En especial, la

producción escrita pertenece a las habilidades de desempeño de aprendices en un idioma, por ello se considera como una competencia comunicativa escrita, en tanto que se compone de dos elementos: el conocimiento de las reglas gramaticales y socioculturales, y la habilidad para el uso donde interviene factores cognitivos como la motivación, la confianza, la cortesía, la concentración, entre otras (Hymes, citado por Johnson 2004).

La investigación desarrollada da cuenta cómo con la aplicación de estrategias de enseñanza orientadas a apoyar el proceso de escritura en los estudiantes normalistas, se favorece el desarrollo de la competencia comunicativa escrita, puesto que, al diagnosticar, generar un plan de acción, aplicarlo, reflexionar sobre lo realizado y replantear las propuestas, se sistematizan procesos para la mejora del problema identificado. Con base en los objetivos y preguntas planteadas se encontraron hallazgos importantes que se comparten en las líneas siguientes.

Las principales deficiencias que presentan los estudiantes normalistas en el desarrollo de su competencia comunicativa escrita en lengua materna y segunda lengua se relacionan con las dificultades para la expresión clara y sencilla de las ideas, escaso conocimiento y uso de las propiedades textuales y el manejo de fuentes. Se concluyó que el desconocer las características de los diferentes textos académicos, representa una limitante para desarrollar con eficiencia el proceso de redacción, no se tiene clara la tipología de textos y a qué criterios responden; por ejemplo. a las funciones del lenguaje y a las tramas predominantes (Kaufman y Rodríguez, 2003). Se observó que, para resolver el problema de la redacción en segunda lengua los alumnos utilizan el traductor en línea como herramienta básica, aspecto que debe superarse mediante el uso de diccionarios especializados y de estrategias que favorezcan la producción de escritos personales, creativos y auténticos.

El proceso de la competencia escrita de los estudiantes normalistas en lengua materna y en una segunda lengua se favorece mediante la implementación de estrategias de enseñanza orientadas al acompañamiento del proceso. Es importante que el escritor tenga claro lo que hará y cómo. Primero que nada, se debe dejar claro el proceso de escritura a seguir: planeación, textualización, revisión, corrección (Serafini, 1993), así como aspectos básicos para la construcción de párrafos e instrumentos para apoyar la revisión (Serafini, 1994)). Lo anterior, no cómo un proceso lineal sino como un mecanismo recursivo que permite al

escritor probar ideas, revisarlas, corregirlas y por qué no hasta cambiarlas. Las estrategias de apoyo serán elementos clave para dar mayor seguridad a quien escribe en cada una de las etapas.

La función del docente es pieza fundamental en la consolidación de la competencia comunicativa escrita de los normalistas. No es el que sabe todo, ni el que resuelve las preguntas o revisa el producto. El maestro se convierte en guía y acompañante del proceso de escritura, también resulta ser un modelo de actuación porque comparte su experiencia y propone algunas estrategias y consejos para enfrentar, con mayor conocimiento y seguridad, la tarea de la escritura. Representa andamio porque ajusta su ayuda a las necesidades y posibilidades del aprendiz con relación al producto que se pretende alcanzar. Esta actuación forma parte de un modelo de enseñanza situada, donde se resaltará la importancia de la influencia de agentes educativos (maestro), cuya función es la mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco (Díaz Barriga, 2006).

En tanto que el papel del estudiante normalista para superar las dificultades en cuanto a la competencia comunicativa escrita, es la de autorregular su proceso. Para ello, ha de tener en cuenta la importancia de esta competencia en su formación personal y profesional, debe ser consciente que la escritura es un proceso recursivo, creativo y que ha de responder a una práctica social específica; por lo tanto, no solo debe saber aspectos gramaticales sino también socioculturales y aunado a ello contar con la habilidad para el uso del lenguaje. Un comunicador competente sabrá adecuar su mensaje al contexto, y a la situación en la que se usa. La etapa en la que se encuentra nos dice que el idioma inglés no lo adquiere sino lo aprende, la diferencia entre aprendizaje y adquisición se centra particularmente en que la adquisición es un proceso subconsciente y el aprendizaje es un proceso consciente; es decir que “quien aprende participa en un proceso en el que toma las decisiones para ir guiando la asimilación y puede explicitar las reglas que utiliza en su actuación” (Flores, 2014, p. 45).

Referencias Bibliográficas

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters ltd.

Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D., Luna, M., & Sánz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 5(2). Consultado el 20 de agosto de 2018 en: http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Flores, M. D. (2014), La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional. *Innovación Educativa,* mayo-agosto, 14 (65). Instituto Tecnológico de Mazatlán.

Harmer, J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Educational Limited.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. (5a Ed.). México: Mc Graw Hill Interamericana.

Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia, PA.: University of Pennsylvania Press.

Johnson, M. (2004). *A Philosophy of Second Language Acquisition*. New York: Vail Ballou Press.

Jakobson, R. (1984). *Ensayos de Lingüística General.* Barcelona: Ariel.

Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2003), "Hacia una tipología de los textos", en: *La escuela y los textos*, México: SEP/Santillana.

Kohonen, V. (1992), "Experiential Language Learning: Second Language Learning as Cooperative Learner Education", en D. Nunan (ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona: Graó.

Martínez, M. (2011) *Ciencia y arte en la metodología cualitativa.* México: Trillas.

Ribes-Iñesta, E. (1990). El lenguaje como conducta: mediación funcional versus descripción lógica. En E. Ribes-Iñesta. *Psicología General* (pp. 147-176). (Reimpresión). México: Trillas.

SEP (1999) *Plan de estudios 1999. Licenciatura en educación secundaria con especialidad en Lengua Extranjera (inglés).* México: SEP.

Serafini, M. T. (1993) *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.

Serafini, M. T. (1994) *Cómo se escribe*. España: Paidós.

Smith, F. (1981). *Writing and the writer*. London: Heinemann.

Teberosky, A. (1982) “Construcción de escrituras a través de la interacción grupal.” En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.

Tierney, R. & Pearson, P. (1982). Toward a composing model of reading. En H. M. Jersen, *Composing and comprehending. Urbana,* IL: National Conference on Research in English.

Torres, M. E. (2004) La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento. *Agora Trujillo* - Año 005 - Nº 009 Consultado el 08/01/2017 en http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17528/2/maria_torres.pdf

Ur, P. (1996) *Un curso de enseñanza de idiomas: práctica y teoría*. Cambridge University Press, Cambridge.

Capítulo 9. Idoneidad de los instrumentos implementados para valorar las competencias profesionales en BECENE

Irma Inés Neira Neaves,
Hilda Margarita López Oviedo,
Martha Ibáñez Cruz

Resumen

En la formación de profesionales para la educación preescolar, la realización de prácticas profesionales en las escuelas del nivel son esenciales , estas son acompañadas por el personal educativo donde una de sus responsabilidades es valorar del perfil de egreso del plan de estudios profesionales superiores 2012, para esta acción se implementan instrumentos diseñados con el enfoque en el desarrollo de competencias de ahí surge el interés por identificar ¿Cuál es el instrumento idóneo para valorar las competencias del perfil de egreso del Plan de Estudios 2012 en las estudiantes en formación de la licenciatura en Educación Preescolar de Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, que realizan sus prácticas docentes en el octavo semestre? Esta investigación se ubica en el paradigma positivista con un enfoque cuantitativo, tiene un alcance descriptivo y comparativo, al implementar dos instrumentos en la recolección de información, mismos que se procesaron con una metodología de histograma y distribución de frecuencias que proporcionó información que apoyó en la identificación del instrumento idóneo para valorar el perfil de egreso del Plan de estudios 2012. Se considera como instrumento idóneo en el enfoque desarrollo de competencias, aquel que arroja información integral del desarrollo profesional de la estudiante. El enfoque educativo en el desarrollo de competencias implica que las estudiantes normalistas evidencien los aprendizajes obtenidos en el ámbito educativo al solucionar problemas del contexto donde se desenvuelvan, al implementar habilidades reflexivas, críticas y creativas cuando viven un proceso de aprendizaje de forma activa.

Introducción

La Escuela Preescolar en México es el inicio de la educación obligatoria, en donde se implementa el Plan de estudios preescolares Aprendizajes Clave para la educación integral

2017, en la formación de docentes de preescolar se implementa a nivel Licenciatura el Plan de estudios profesionales superiores 2012.

Durante la formación inicial de las estudiantes como licenciadas en educación preescolar se realizan prácticas profesionales, que se consideran el espacio adecuado para obtener información concreta acerca de cómo son o suceden las cosas en las escuelas preescolares, Bunk (2014) señala que una "acción de formación en el ámbito profesional está justificada pedagógicamente si se dirige en forma espontánea y activa a un objetivo, a un problema o a una tarea, se distingue con nitidez los fenómenos percibidos si en el pensamiento y en la acción se relacionan entre sí la teoría y la práctica, así como la planificación y la realización permitiendo la autoevaluación y valoración de los resultados"(p.11). quienes realizan un acompañamiento profesional durante este tiempo a las estudiantes es el personal docente de la Institución de preescolar que la recibe.

En la Escuela Normal, la gestión ante la Secretaria de Educación en el nivel de preescolar para realizar las prácticas profesionales de los diferentes semestres la realizan las autoridades y son los docentes responsables del trayecto formativo práctica profesional los que se comunican a las instituciones, visitando al personal educativo para explicar las características de la intervención docente a realizar de acuerdo con el semestre que curse la estudiante.

El seguimiento que se hace de las prácticas docentes de las estudiantes en los últimos semestres es una tarea compartida entre la Escuela Normal y las Escuelas Preescolares, esta acción por parte del formador de profesores es sistemática y compartida ya que es el responsable de treinta estudiantes generalmente, en los centros de trabajo la valoración que la educadora en servicio realiza del desempeño de la estudiante es transcendental ya que es constante y sistemática solo a una estudiante a la vez y esto favorece la formación de las alumnas.

La responsabilidad que asume la educadora al recibir una estudiante en formación recae en expresar de forma constructiva el desempeño de la estudiante, esta es valorada con instrumentos diseñados en un enfoque por competencias, específicamente congruentes al perfil de egreso.

De esto surge la inquietud: ¿Cuál es el instrumento idóneo para valorar las competencias del perfil de egreso del Plan de Estudios 2012 en las estudiantes en formación de la licenciatura en Educación Preescolar de Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, que realizan sus prácticas docentes en el octavo semestre?

Los dos instrumentos que se implementaron para valorar las competencias profesionales del perfil de egreso fueron: una escala estimativa y un diario por aspectos, ambos diseñados en el enfoque por competencias, puntualizando aspectos del perfil de egreso y valorándolos con una taxonomía socioformativa.

El objetivo general de este estudio es:

- Identificar el instrumento idóneo para valorar las competencias profesionales del perfil de egreso en las estudiantes en formación durante las prácticas profesionales.

Objetivos específicos:

- Analizar los resultados de la aplicación de la escala estimativa diseñada para la valorar las competencias del perfil de egreso del Plan de Estudios 2012
- Analizar los resultados del diario de trabajo realizado por la educadora al valorar el perfil de egreso de egreso del Plan de Estudios 2012.
- Realizar la comparación de los resultados obtenidos de los instrumentos implementados para determinar la idoneidad.

Es importante considerar a la formación como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias (Ferry, 1990), la práctica en condiciones reales es el espacio primordial para validar y fortalecer las competencias profesionales adquiridas en el transcurso de los diferentes cursos de la malla curricular y construir a través de la experiencia el estilo docente de la futura profesional de la educación.

El acompañamiento que se requiere en la formación de docentes en educación básica por las educadoras en servicio es aquel que propicie las situaciones de aprendizaje del estudiante en formación, en la toma de decisiones, resolución de problemas, vinculación con el contexto padres de familia y actores involucrados en los jardines de niños.

Durante los estudios de la licenciatura es necesario determinar los avances de logro de las competencias que conforman el perfil de egreso (SEP, 2012), ya que fue un elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, éste se organiza en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión éste se compone por competencias genéricas y profesionales. Bunk (1994) señala que “las competencias profesionales se basan en conjuntos de conocimientos, destrezas y aptitudes vinculadas a la profesión, pero amplían el radio de acción a la participación en el entorno profesional” (p. 9).

Esta investigación gira en torno a las competencias profesionales del perfil de egreso del Plan de Estudios 2012 que son nueve:

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.
- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.
- Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
- Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Promueve actividades que favorecen la equidad de género, tolerancia y respeto, contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos.

- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.

- Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas (SEP, 2012).

La malla curricular de este Plan de estudios está conformada por una serie de cursos organizados en cinco trayectos formativos, orientados al logro del perfil de egreso: Psicopedagógico, Preparación para la enseñanza y el aprendizaje está integrado, Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación, Cursos Optativos, y El trayecto Práctica profesional que es en donde se ubica este estudio, ésta está integrado por 8 cursos. 7 cursos articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis, los cuales se ubican del primero al séptimo semestre. Cada curso tiene una carga académica de 6 horas semanales y un valor de 6.75 créditos. El último curso de este trayecto, ubicado en el octavo semestre es un espacio curricular de práctica profesional intensiva en la escuela preescolar, con una duración de 20 horas a desarrollarse durante 16 semanas, con un valor de 6.4 créditos. (SEP, 2012).

En el Trayecto Práctica Profesional ocurre un proceso de formación complejo, ya que la interacción en un contexto en condiciones reales de trabajo implica la incorporación en la preparación y conformación del docente novel de una serie de ideologías resultado de creencias, disposiciones, actitudes, valores, conocimientos construidos a través de la experiencia de docentes del nivel educativo y se trasmite a través del acompañamiento directo con las alumnas en formación. Ferry (1990) aborda que la formación ha de mirarse como un proceso de ida y vuelta, donde el sujeto habrá de interiorizar y apropiarse de lo que le es dado y lo que él mismo se procura para sí mismo.

Al considerar que el desarrollo de competencias es un paradigma que surge como la necesidad de clarificar situaciones para formar individuos capaces de solucionar problemas del contexto, con habilidades reflexivas, críticas y creativas, con un modelo educativo que integre al estudiante en su proceso de aprendizaje de una forma activa, las educadoras en servicio son agentes de formación *in situ* que propician ambientes de aprendizaje: ya que junto a los saberes tradicionales, vinculados con la transmisión, la comunicación pedagógica, la planificación, evaluación y las estrategias didácticas, hoy se les exige a los profesores nuevos dominios y competencias (Vezub, 2012).

Este trabajo está inmerso en la socioformación que es un enfoque que enfatiza su gestión en los siguientes postulados sin dejar de lado la formación sistémica de la formación humana y la complejidad del acto pedagógico a través de las diversas corrientes y perspectivas.

Principio 1: Pensar complejamente para ser mejores personas. Para la socioformación el pensamiento complejo es más que un referente epistemológico, es una meta de aprendizaje.

Principio 2: Vivir con un proyecto ético de vida sólido, es vivir buscando la plena realización personal acorde con las necesidades vitales y aplicando los valores universales (responsabilidad, justicia, honestidad, solidaridad, verdad, justicia, autonomía compromiso, respeto, amor a la vida, etc.).

Principio 3: Formarse mediante la colaboración y la socialización, en la socioformación son claves los procesos de colaboración para lograr la formación integral.

Principio 4: La formación integral es responsabilidad de toda la sociedad, en la socioformación la responsabilidad de la formación no es solamente de los docentes, sino que es una responsabilidad social.

Principio 5: Formarse sirviendo, la clave en la socioformación es servir a los demás, al ambiente y/o a sí mismo para poder lograr la plena formación integral y el desarrollo de competencias necesarias, “no basta tener los saberes, hay que aplicarlos en la transformación del mundo”.

Principio 6: Busca la sencillez sobre la complicación: pensar complejamente no es complicar más la educación, es comprender su razón de ser en la actualidad y los retos del futuro.

Principio 7: Los problemas son oportunidades: en la socioformación, se abordan los problemas como retos para resolver necesidades, crear e innovar, y así contribuir a mejorar la realidad.

Principio 8: La formación es emprendimiento, en la socioformación se busca que día a día las personas aprendan a planear, ejecutar y evaluar proyectos que resuelvan necesidades de diferentes contextos.

Principio 9: Mejorar continuamente: en la socioformación se tiene como base la metacognición como proceso de mejoramiento autónomo continuo, enmarcado en el proyecto ético de vida.

Principio 10: Demostrar la actuación con evidencias: En la socioformación, el aprendizaje se demuestra con hechos o evidencias, donde se evidencie una competencia desarrollada no únicamente un saber, esto lleva a buscar actividades integrales que permitan observar como una persona demuestra niveles de desempeño que posee, aspectos a mejorar y un desarrollo integral (Tobón, 2013 c).

La valoración en el enfoque socioformativo lleva estrecha relación con la necesidad de evidenciar competencias desarrolladas, "la valoración de las competencias es un proceso que busca el desarrollo y el mejoramiento continuo del estudiante considerando criterios, evidencias y niveles de desempeño, a través de la resolución de problemas del contexto y la implementación de acciones de apoyo integrales" (Tobón, 2010a; 2010b; 2011a; 2011b, 2012 a, 2012 b, 2013 a 2013b 2013 c).

Para valorar el desarrollo de competencias profesionales del perfil de egreso en las estudiantes del octavo semestre, se diseñan instrumentos que apoyen el proceso de formación en condiciones reales durante las prácticas profesionales, aquí recae la responsabilidad en el diseño del artefacto ¿cómo elegir cual es el instrumento que apoya mejor el proceso de formación?

Para determinar un instrumento idóneo nos lleva a considerar lo señalado por Gabino (2011) "La idoneidad (…) se define como el grado en que dicho proceso (o una parte de este) reúne ciertas características que permiten calificarlo como idóneo (óptimo o adecuado)" (p. 3).

El instrumento es el artefacto diseñado con la finalidad de valorar es implementado en la evaluación y puede ser de diferentes estructuras, desde una guía de observación hasta una escala estimativa, que son los empleados en esta investigación. Se retoma lo señalado por Lamprea (2007), una escala de valoración se construye a partir de ciertos atributos, conductas o síntomas que llamamos dominios, los cuales se pretende que sean predictivos o que puedan medir adecuadamente una condición determinada, en este caso las competencias profesionales del perfil de egreso a desarrollar.

El Instrumento Idóneo será aquel que reúna las condiciones necesarias para valorar el desarrollo integral de las competencias profesionales que componen el perfil de egreso 2012 y a su vez facilite a las educadoras en servicio emitir sus recomendaciones para la mejora del proceso de desarrollo de la estudiante.

METODOLOGÍA

Esta investigación es un estudio descriptivo y comparativo, cuantitativo, donde se analizó qué instrumento arroja resultados en la valoración de las competencias profesionales que componen el perfil de egreso del plan de estudios 2012 en la práctica docente de la estudiante en formación del octavo semestre por parte de la educadora en servicio.

> "Para lograr la valoración de las competencias profesionales es necesario diseñar un instrumento centrado en el desempeño el cual demanda de las estudiantes demostrar que poseen ciertas conductas o habilidades en la resolución de problemas, para lo cual, el valorar las habilidades de trasladar el conocimiento y la comprensión a la acción, es porque se espera que el alumno tenga la capacidad para planear, construir y proporcionar una resolución original que se verá reflejada posteriormente por el empleo del conocimiento y habilidades disponibles" (Díaz Barriga, 2000 p.34)

Para esta investigación se tomó el 100% de las alumnas del octavo semestre en el ciclo escolar 2016 – 2017, conformado por 50 estudiantes, cada una de ellas fue valorada por la educadora que acompañó su proceso durante sus prácticas profesionales.

Para de valoración de las competencias profesionales se diseñaron dos instrumentos congruentes al enfoque por competencias:

a) Se diseñó una escala estimativa acorde al enfoque metodológico en el desarrollo de competencias conformado por niveles de desempeño congruentes con el perfil de egreso, implementando la taxonomía socioformativa, esta se analizó por medio de una tabla de frecuencia analizando la mayoría alcanzada en cada uno de los niveles. El formato del instrumento consistió en una tabla de doble entrada, donde se encuentra la competencia a valorar y los diferentes descriptores congruentes con los niveles.
b) Se analizó el diario de observación de la educadora, mismo que se realiza atendiendo a los aspectos señalados como:

- ¿Cómo organizó al grupo para la actividad? ¿De qué manera participaron los niños? ¿Qué capacidades de los niños se fortalecen con estas formas de participación? ¿De qué otra manera se puede organizar al grupo para propiciar una mayor participación de los niños?
- ¿Qué imprevistos se presentaron en el trabajo con el grupo? ¿Cómo los atendió la estudiante? ¿Cómo los hubieran atendido ustedes? Al reflexionar sobre los imprevistos que enfrentó la estudiante, ¿qué aprendizajes obtienen ustedes?
- ¿Qué hizo la estudiante mientras los niños realizaban la actividad? ¿En qué momentos de la clase intervino? ¿Para qué intervino? ¿Cómo propició los comentarios de los niños? ¿Qué se puede hacer en una actividad semejante para que los niños intercambien sus puntos de vista?
- ¿Qué dificultades enfrentó la estudiante durante la exposición de los niños? ¿Qué le recomendarían para atender esas dificultades? ¿Cuál fue el propósito de la actividad? Desde su punto de vista, ¿se logró? ¿De qué manera favoreció el fortalecimiento de algunas potencialidades del niño?

Este se analizó por medio una tabla de frecuencias, considerando las competencias profesionales como categorías y valorando su aparición de acuerdo taxonomía socioformativa.

A continuación, se presentan las características observables en cada nivel de logro en la taxonomía socioformativa:

- Receptivo: Desempeño con nociones de las cosas y reproducción de herramientas sin comprensión.
- Resolutivo: Desempeño con conceptos y herramientas con comprensión y problemas sencillos.
- Autónomo: Desempeño con autonomía cognitiva y abordaje de problemas con análisis y argumentación.
- Estratégico: Desempeño con base en estrategias, la creatividad y el abordaje de problemas inter y transdisciplinarios.

  (Tobón, 2013 c)

Los resultados encontrados fueron analizados de forma descriptiva implementando un tratamiento estadístico de histograma, distribución de frecuencias y porcentajes, medidas de tendencia central, el histograma es una gráfica de la distribución de un conjunto de datos. Es un tipo especial de gráfica de barras, en la cual una barra va pegada a la otra, es decir no hay espacio entre las barras.

Cada barra representa un subconjunto de los datos. Con ella se muestra la acumulación o tendencia, la variabilidad o dispersión y la forma de la distribución de resultados, mediante un histograma se puede mostrar gráficamente la distribución de una variable cuantitativa o numérica. Los datos se deben agrupar en intervalos de igual tamaño, llamados clases.

En la aplicación del instrumento de la valoración de la intervención docente de las estudiantes por medio de una escala estimativa, se identificó que las alumnas son valoradas con puntuaciones muy altas, sin dar alguna observación puntual al trabajo, (ver tabla 1) el mayor porcentaje se ubica en el nivel estratégico, que es el más alto.

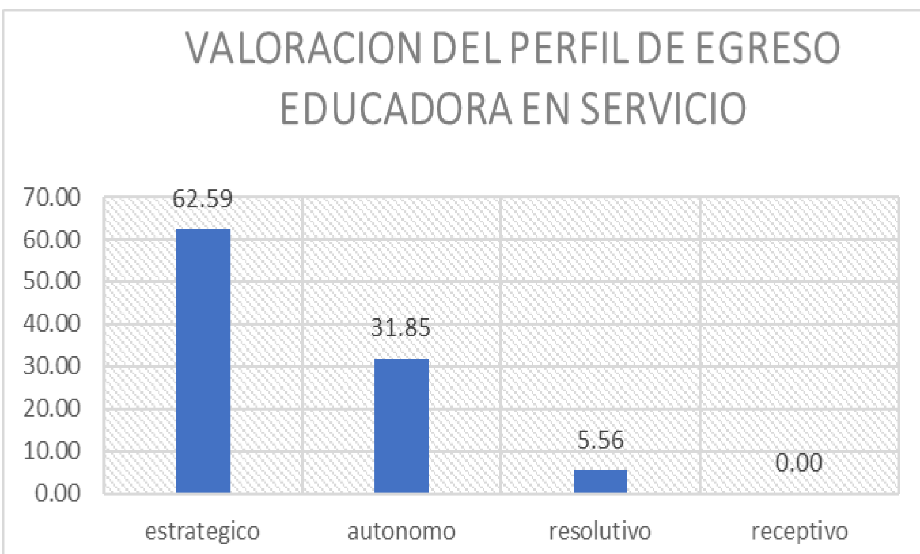


Tabla 1 Se percibe el porcentaje mayor en el nivel estratégico que describe la capacidad para resolver problemas inter y transdisciplinaria

En una gráfica lineal aparece la línea descendente de acuerdo con los porcentajes (ver tabla 2).



Tabla 2 en el gráfico se identifica el porcentaje mayor en el nivel estratégico

Esto nos permite identificar mejoras significativas en la valoración a las alumnas en formación.

El segundo instrumento de indagación fue la valoración del diario de observaciones, esta se hizo considerando una tabla de frecuencias donde se ubicaban las categorías que se diseñaron de acuerdo con las competencias profesionales implementando la taxonomía socioformativa, los resultados fueron diversos (ver tabla 3):

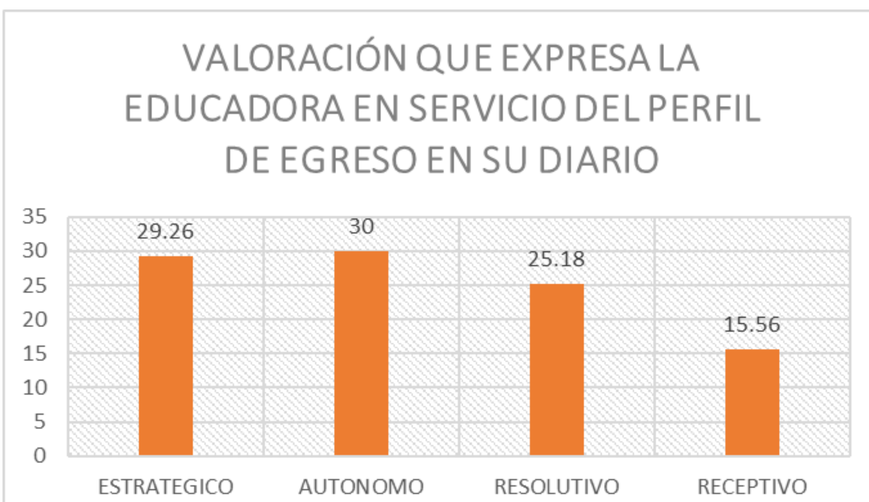


Tabla 3: En esta tabla se observa el mayor porcentaje en el nivel Autónomo

Es interesante identificar que a pesar de medir las mismas competencias al mismo tiempo con diferente instrumento se diversificara tanto los resultados, el mayor porcentaje se ubica

en el nivel Autónomo que señala la capacidad de desempeñarse con autonomía cognitiva y análisis y argumentación de los problemas del contexto.

En la gráfica lineal se observa de forma horizontal, teniendo porcentajes en todos los niveles de la taxonomía.

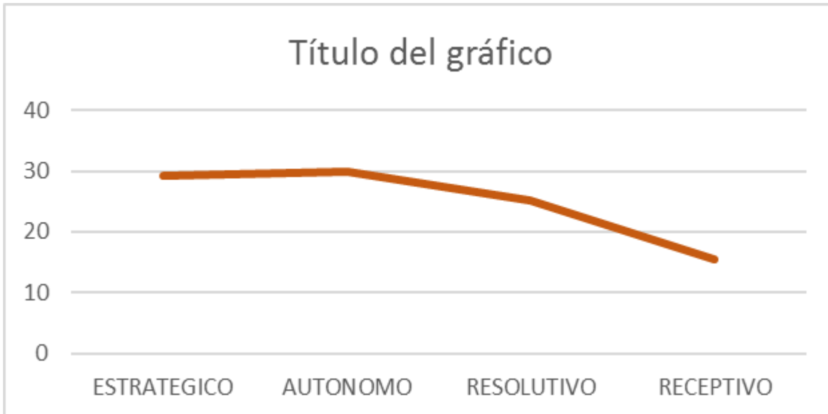


Tabla 4: En esta gráfica lineal se percibe de forma horizontal, existen porcentajes en todos los niveles.

Desde la parte descriptiva se percibe coincidencia solo en uno de los niveles de valoración de la taxonomía socioformativa, de las competencias del perfil de egreso (ver gráfica 6) y no

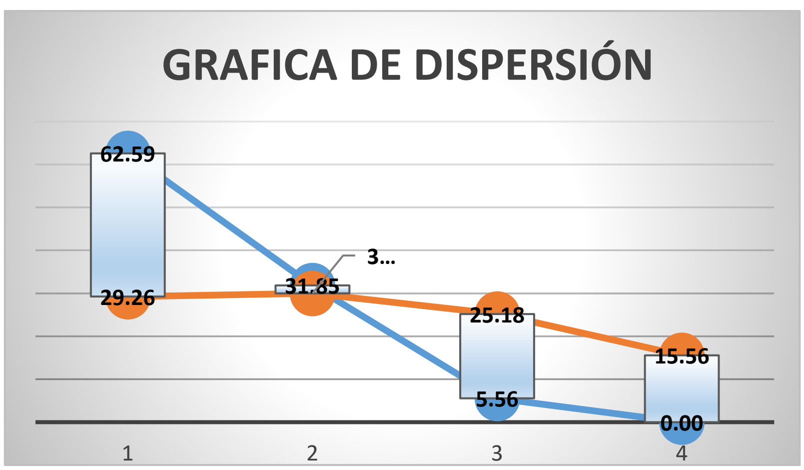


TABLA 6: En este gráfico se percibe la coincidencia entre los dos procesos de valoración del perfil de egreso. con dos instrumentos diferentes.

en los otros tres, por tanto, se podría inferir que la información del diario y en la observación son independientes.

CONCLUSIONES

Al término de la investigación podemos concluir que los instrumentos para valorar el desarrollo de las competencias profesionales deben ser diseñados atendiendo los rasgos del perfil de egreso.

De los instrumentos aplicados el manejo del diario por parte de la educadora fortaleció de forma integral la valoración del desarrollo de competencias, porque se describía las fortalezas y oportunidades de crecimiento en las diferentes competencias, de forma clara.

La valoración con la escala estimativa se realizó con puntuaciones muy altas que no coincidían, parecía que se valoraban las competencias en personas diferentes, no se tenía la oportunidad de expresar observaciones.

Se obtuvieron resultados que nos dan la certeza que interpretar el perfil de egreso requiere de un instrumento idóneo que brinde las herramientas para apoyar en el proceso de formación inicial de las licenciadas en educación preescolar.

Definitivamente el diario de observación es fundamental en el apoyo académico de las educadoras en servicio a las estudiantes en formación, ya que en este instrumento se expresan de manera más integral el proceso que lleva, así como las necesidades a fortalecer como futura docente.

De tal manera que se concluye que es el diario de la educadora con aspectos específicos, elaborado en el ejercicio diario el instrumento idóneo para valorar las competencias profesionales del perfil de egreso en las estudiantes en formación de la licenciatura en educación preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí durante su práctica profesional en condiciones reales.

El implementar la investigación para la toma de decisiones en las instituciones formadoras de docentes permite una generación de conocimiento que fortalece el trabajo profesional, así como las trascendencias de su actuar en las demás instituciones afines.

Referencias Bibliográficas

Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. Revista europea de formación profesional, (1), 8-14.

Díaz B. Frida. Et-al. (2000). Metodología de diseño curricular para la educación superior. México, Trillas.

Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Editorial Paidós, México.

Godino, J. D. (2011) La idoneidad didáctica como herramienta de análisis y reflexión sobre la práctica del profesor de matemáticas1.

http://villarrica.uc.cl/files/matematica/trabjaosnac_int/CI%2003.pdf

Lamprea M., Julio Alejandro; Gómez Restrepo, Carlos Validez en la evaluación de escalas Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. XXXVI, núm. 2, 2007, pp. 340-348 Asociación Colombiana de Psiquiatría Bogotá, D.C., Colombia.

SEP. Secretaria de educación pública, 2012 Plan de estudios Reforma curricular Licenciatura en educación preescolar Fundamentación. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx.

Tobón, S. (2011). El modelo de las competencias en la educación desde la socioformación. AJ Dipp y A. Barraza (Coords.), Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación, 14-24.

Tobón, S., & Rojas, A. C. N. (2013). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano. Revista EAN, (58), 27-40.

Vezub, L., & Alliaud, A. (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Montevideo: MEC–ANEP–OEI, Montevideo.

Capítulo 10. El desarrollo del pensamiento matemático en estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y su relación con los contenidos en educación básica

Itzel Yaloanni Rivas Luna
Soledad Díaz Ibarra
Cecilia Aldaz Ponce
Claudia Elizabeth Sandoval Argüello

Introducción

Los maestros que se forman en las Escuelas Normales a futuro prestarán sus servicios en las instituciones de nivel básico, en este caso Educación Preescolar. Por lo tanto, es de suma relevancia que su preparación se encuentre encaminada a su campo laboral en el momento que egresen de una Licenciatura. Tomando como principio la experiencia que ha tenido la alumna normalista durante su formación a lo largo de seis semestres en la LEP, y la oportunidad de asistir a diversas jornadas de práctica, nace la inquietud de indagar la relación existente entre los cursos que se ofertan en la malla curricular de la carrera y los Planes y Programas de la educación básica con referente a los contenidos de matemáticas, para lograr un adecuado desenvolvimiento en las aulas.

Desarrollo

La función principal de las matemáticas es formar en los individuos un pensamiento lógico que dé partida a la resolución de problemas de la vida cotidiana. En la etapa preescolar se le brinda mayor importancia a las primeras estructuras conceptuales que consolidan al número, forma espacio y medida, así como las nociones espaciales para que el alumno desarrolle paulatinamente el pensamiento lógico matemático.

En tal sentido, Lupiáñez, Puig & González (2015) mencionan que las matemáticas son parte estructural de la educación escolar, y por medio de ellas, los alumnos logran alcanzar el máximo desarrollo posible de todas sus competencias; individuales, sociales, intelectuales, culturales y emocionales. Además de que el docente que trabaja con matemáticas en el nivel preescolar apoya a que estos factores se tomen en cuenta.

Dentro del acuerdo 650 que enmarca la LEP se menciona que:

> "Los procesos prioritarios en materia de profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas tienen por objeto, entre otros, el garantizar que quienes enseñan a nuestros hijos estén debidamente formados, mejorando la calidad del personal docente de las escuelas normales y el desempeño de los alumnos" (SEP, 2012, p.1).

Pero, ¿de qué manera se están formando los docentes que en un futuro impartirán conocimientos sobre matemáticas con los pequeños de edad preescolar? Dentro de la currícula de la LEP existen diversos trayectos de formación, los cuales, por sus contenidos y competencias favorecidas, se dividen en 5 componentes: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, práctica profesional y optativos. El trayecto formativo que contiene los cursos encaminados al conocimiento sobre las matemáticas es el de preparación para la enseñanza y el aprendizaje con las materias de pensamiento cuantitativo, forma espacio y medida y procesamiento de información estadística, cursados en el primero, segundo y tercer semestre de la carrera respectivamente (Ver Anexo 1).

Cabe destacar que, de acuerdo al Programa de Educación Preescolar 2011(PEP 2011) el campo formativo que se favorece al trabajar este tipo de contenidos con los alumnos es el de pensamiento matemático, dividido en dos aspectos; forma, espacio y medida, y número.

Metodología

Para dar respuesta a la interrogante de la cual se desprende esta investigación, se realizaron algunas entrevistas, que según López & Sandoval (2016), se trata de la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y un sujeto, a fin de obtener respuestas a las interrogantes planteadas sobre el tema propuesto. Así, se busca comprender mediante el análisis exhaustivo y profundo, sin pretender generalizar los resultados. Dichos instrumentos se aplicaron en dos momentos al 30% de los sujetos a investigar, para determinar que la veracidad y confiabilidad de los mismos arrojaran los resultados que sustentan la investigación; en un segundo momento se aplicó un nuevo instrumento con algunos ajustes que se vio necesario modificar de la primera aplicación.

Al tener el instrumento validado por un experto de la institución, se aplicó al 50% de los sujetos de estudio, que son alumnas normalistas de sexto semestre de la licenciatura antes

mencionada; quienes por medio de sus respuestas dieron a conocer sus perspectivas referentes a la forma en que se imparten las matemáticas en la Escuela Normal.

Las docentes en formación asisten cada semestre a una escuela preescolar en dos jornadas distintas; cada jornada tiene duración de dos semanas de trabajo al interior del grupo; lugar donde fungen como maestras y apoyan el proceso de enseñanza y aprendizaje con los pequeños, colaborando al desarrollo de aprendizajes esperados marcados por la educadora titular de los grupos. Gracias a esto, es posible que como estudiantes puedan ser reflexivas al ejercer una postura positiva o negativa a la congruencia que existe dentro de la forma en que ellas aprenden y enseñan matemáticas. En este sentido, Posadas & Godino (2017) hablan sobre los trabajos que recientemente se han introducido en diversos campos, tomando en cuenta el concepto de reflexión guiada como un proceso de investigación innovador donde el actor principal se desarrolla mediante un proceso de auto-indagación y aprendizaje a través de la meditación, con el fin de llegar a ser enteramente efectivo.

Las respuestas obtenidas por las docentes en formación fueron sistematizadas a través de varias categorías, las cuales fueron punto de partida para el análisis de la temática a estudiar y se pudieron graficar los resultados que se expresan de la siguiente manera:

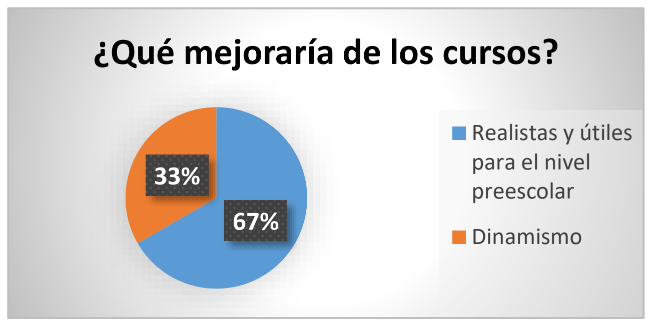
El 60% de las alumnas entrevistadas opinan que en la Escuela Normal se enseñan los contenidos matemáticos de una forma superficial, y que ninguna de las materias cursadas a lo largo de su formación docente les ha resultado útil para impartirla dentro del nivel preescolar. El 40% restante, piensa que en dicha institución se enseñan matemáticas de manera diversa y que la materia que se acerca un poco más a los aprendizajes esperados del PEP 2011 es la de Forma espacio y medida. Apuntando todas, a que mejorarían que los contenidos fueran mayormente encaminados al nivel de educación para el que se están formando. Ver gráfica 1.



Gráfica 1. Resultados obtenidos referente a las materias que dan apoyo en las prácticas profesionales.

¿Por qué las futuras maestras opinan que las materias cursadas en la Escuela Normal respecto a la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas no les han sido útiles? ¿Qué aspectos cambiarían de los cursos? Con base en sus respuestas, el 67% opina que deberían ser más realistas y encaminados a dicho nivel educativo, pues comentan que las materias serían más efectivas si fueran enfocadas a enseñar matemáticas en el preescolar, debido a que no se enseñan estrategias para niños, mientras el 33% solicita clases más dinámicas. Véase Gráfica 2.

Los resultados de las preguntas anteriores se sustentan con la opinión de Posadas & Godino (2017), donde se menciona que la formación de profesores debe orientarse al desarrollo profesional suponiendo que éstos adquieran y pongan en práctica un profundo conocimiento especializado del contenido.



Gráfica 2. Porcentajes de los cambios que las alumnas normalistas harían sobre los cursos de matemáticas.

Dentro de la metodología de la etnografía, durante el trayecto por el sexto semestre de la licenciatura antes mencionada, se realizaron las jornadas de práctica en una escuela preescolar de la ciudad de Hidalgo del Parral Chihuahua durante el año en curso, donde se compartía escenario con otras 3 compañeras normalistas. Con el fin de contrastar las entrevistas realizadas anteriormente a las docentes en formación, se aplicó un instrumento para recabar información a las maestras de grupo, quienes, gracias a sus comentarios, aportaron a este trabajo de investigación lo siguiente:

El 100 % de las educadoras comentan que las alumnas normalistas, durante sus prácticas profesionales y sus intervenciones al trabajo que respecta a la enseñanza de las matemáticas con los pequeños preescolares, muestran una buena planeación, el uso de los materiales es

adecuado, evidencian un buen dominio de contenidos y, además, las estrategias que aplican son excelentes.

Los dos grupos que brindaron respuesta a los instrumentos aplicados consideran que existen una serie de aspectos con los que debe contar un docente que enseña matemáticas: tener dominio de contenidos, ser dinámico, tolerante, empático y utilizar los materiales adecuados. Además, Pontes, Poyato, & Oliva (2016) opinan que la tarea profesional se compone de todas aquellas acciones que desarrollan los maestros para diseñar, llevar la práctica y evaluar las actividades de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, desenvolviendo competencias en dos sentidos: a) conocimiento sobre la matemática y b) conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de la matemática.

A continuación, se expresa en una tabla, la síntesis de las opiniones de las alumnas normalistas y de las educadoras que fueron partícipes de esta investigación al dar respuesta a las interrogantes planteadas.

Tabla 1. Síntesis de resultados

	Alumnas normalistas	**Educadoras**
Los contenidos que se imparten en la escuela normal y que tienen las docentes en formación son:	Regulares	Excelentes
Las estrategias que aprendo en la escuela normal las aplico en el preescolar de forma	Regular	Excelente
La forma en que se enseñan las matemáticas en la escuela normal es	Buena	
La forma en que las alumnas normalistas abordan los contenidos de matemáticas en preescolar es		Excelente

Como se puede observar hay una gran diferencia entre las opiniones de las docentes en formación y las educadoras de grupo, puesto que con base en el indicador 1 y 2, sobre los contenidos y estrategias que se imparten en la escuela normal, el 100% de las educadoras en servicio opinan que son excelentes, mientras que el 80% de las alumnas en formación afirman que son regulares. Entonces cabe analizar lo siguiente, ¿Por qué las maestras en servicio

opinan que las alumnas normalistas realizan sus prácticas profesionales de forma excelente y que los pequeños logran desarrollar los aprendizajes esperados, si las propias estudiantes de la Licenciatura observan poca relación entre los contenidos que les son enseñados respecto a este rubro?

Algunos autores, como Guerrero & Díaz (2013) hablan del profesor como el experto en el proceso de enseñanza, mencionando que la función del maestro no es tanto la transmisión de conocimiento, sino la capacidad para promover y fomentar el aprendizaje; opinando que, para esta finalidad, los programas de formación docente no están diseñados para capacitar a sus alumnos a enfrentar los compromisos de la práctica profesional. De igual manera exponen sobre la importancia de las proyecciones que tienen los profesores de matemáticas respecto a su labor, señalando que a medida que pasa el tiempo éstos deben responder a nuevas exigencias, lo que implica que deben modificar sus formas de actuar, adaptándose de alguna manera a estos nuevos escenarios.

El esfuerzo que es realizado constantemente por las docentes en formación es parte de su crecimiento como profesionales de la educación, sin embargo, el aprender sobre los contenidos que se enseñan a nivel preescolar no debe ser tarea sólo de un agente, sino que su concepción debería basarse desde la currícula que la licenciatura oferta.

El núcleo básico de la didáctica de las matemáticas sobre contenidos impartidos en los primeros niveles educativos, son los conceptos y métodos por parte de los niños, mediante su referencia a las situaciones y problemas presentes en la vida cotidiana. Esta atribución de significado a las tareas matemáticas escolares requiere conocimientos y destrezas por parte del profesor que con frecuencia no están disponibles para los futuros docentes, y por tanto se deben contemplar en el periodo de su formación inicial.

La formación de los futuros docentes debe ir encaminada a los requerimientos de los Programas de Estudio de acuerdo a su nivel educativo. Con base en el Plan de Estudios 2012 (SEP, 2012, p. 9), “el propósito central de las escuelas es elevar la calidad educativa, centrado en el aprendizaje de las y los estudiantes se debe hacer mejorando el desempeño de los agentes educativos”.

Es por ello que es necesario reestructurar los contenidos con los que se forman los futuros docentes, porque de acuerdo a las entrevistas realizadas, la Escuela Normal no oferta dentro de los cursos de matemáticas las herramientas necesarias para que los maestros en formación desarrollen en sus periodos de práctica profesional los contenidos que se establecen en los Planes y Programas de Estudio de la Educación Preescolar y, por lo tanto, las materias del trayecto formativo "Preparación para la enseñanza", que abonan a las matemáticas, resultan un requisito más para la formación de los alumnos normalistas y no un apoyo para concretar sus conocimientos y estrategias de enseñanza aplicables a las aulas. Es importante mencionar que, en base a la indagación de las opiniones de las futuras educadoras, se solicita que la forma de impartir dichos cursos sea lúdica; de esta manera se facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje y existe una relación más estrecha entre los contenidos del programa de preescolar y las materias que incluyen la licenciatura.

Jiménez, Limas, & Alarcón (2015) afirman que las prácticas pedagógicas de profesores juegan un papel importante; el pensamiento que éste tiene de la matemática y la metodología que utiliza, lo cual de alguna manera caracteriza la práctica que se realiza en el aula de clases.

Conclusiones

Los resultados obtenidos de la presente investigación pueden visualizarse alarmantes y retadores para las autoridades educativas, ¿por qué se están formando maestros con base a contenidos y estrategias que no apoyan a su práctica profesional y su futuro servicio en las aulas de educación básica respecto al ámbito de las matemáticas?

La didáctica que se pretende llevar a las instituciones preescolares debe iniciar con la preparación adecuada de los educadores; por medio de los requerimientos oficiales presentados en su Plan de Estudios, así como también, por parte de los docentes que las imparten y las estrategias que utilizan para su transmisión.

Es preciso hacer una reestructuración en cuanto a los cursos de la malla curricular, los contenidos de la misma y las estrategias de enseñanza utilizadas para dotar a los maestros en formación de herramientas que los contextualicen a los contenidos de los Planes de Estudio de la Educación Preescolar, y por medio del trabajo enfocado a los requerimientos de dicho

nivel educativo con el fin de lograr prácticas exitosas. Sembrando en los futuros docentes para cosechar en los actuales pequeños.

Referencias Bibliográficas

Guerrero, & Díaz. (2013). Elementos de identidad profesional orientados a aprendizajes matemáticos. Acta latinoamericana de matemática educativa, 1505-1513.

Jiménez Espinoza, A., Limas Berrío, L. J., & Alarcón González, J. E. (2015). Prácticas pedagógicas matemáticas de profesores de una institución educativa de enseñanza básica y media. Praxis & Saber, , 127.

López, N., & Sandoval, I. (2016). Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa.

Lupiáñez, J. L., Puig, L., & González Calero, J. A. (2015). Pensamiento numérico y algebráico e historia de las matemáticas y educación matemática. Revista de la facultad de educación de Albacete, 7.

Pontes Pedrajas, A., Poyato López, F. J., & Oliva Martínez, J. M. (2016). Concepciones sobre evaluación en la formación inicial del profesorado de ciencias, tecnología y matemáticas. Revista iberoamericana de evaluación educativa, 107.

Posadas, P., & Godino, J. D. (2017). Reflexión sobre la práctica docente como estrategia formativa para desarrollar el conocimiento didáctico-matemático. Didacticae, 77-96.

SEP. (2011). Programa de educación preescolar. Ciudad de México: SEP.

SEP. (2012). Plan de estudios. Ciudad de México: SEP.

Anexo 1

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y gestión educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/4.5
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5	Atención a la diversidad 4/4.5	Diagnóstico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	
Historia de la educación en México 4/4.5			Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5			
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Desarrollo del pensamiento y lenguaje en la infancia 6/6.75	Desarrollo de competencias lingüísticas 6/6.75	Literatura infantil y creación literaria 6/6.75	El niño como sujeto social 4/4.5	Formación ciudadana 4/4.5	
Pensamiento cuantitativo 6/6.75	Forma espacio y medida 6/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75	Educación física 4/4.5	Educación artística (música, expresión corporal y danza) 4/4.5	Educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5	Educación geográfica 4/4.5	Práctica profesional 20/6.4
Desarrollo físico y salud 6/6.75	Exploración del medio natural en el preescolar 6/6.75	Acercamiento a las ciencias naturales en el preescolar 6/6.75	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	
Las TIC en la educación 4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A1 4/4.5	Inglés A2 4/4.5	Inglés B1 4/4.5	Inglés B1 4/4.5	Inglés B2 4/4.5	
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75	Práctica profesional 6/6.75	
38 hrs.	36 hrs.	36 hrs.	36 hrs.	36 hrs.	30 hrs.	30 hrs.	24 hrs.
						266 horas	282 créditos

- Psicopedagógico
- Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje
- Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación
- Práctica Profesional
- Optativos

Malla curricular de la LEP, se muestran los trayectos formativos que la componen, siendo el de “Preparación para la enseñanza y el aprendizaje” el enfocado a las matemáticas.

Capítulo 11. El portafolio digital como método para la mejora del proceso de evaluación del aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas en la Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza. Estudio de Caso

Paulina Giovanna González Hernández

Introducción

La importancia que reviste la reforma curricular 2012, de las Escuelas Normales (EN), exige tres modalidades de titulación, que anteriormente no existían y actualmente se deben de contemplar, como son: el informe de prácticas, la tesis y el portafolio de evidencias.

En el caso particular de este último, se carece de una metodología explícita para su implementación, lo cual se complica desde el momento en que se tienen ya las primeras generaciones de egresados. De ahí el interés por estructurar una metodología acorde a las necesidades y exigencias de la reforma en cuestión. Que a su vez encuentre sustento en el modelo por competencias y uso de las tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) aplicadas a la educación, la sistematización de su práctica docente, así como las competencias para realizar investigación educativa como estrategia de reforzamiento y complementaria para una docencia regular. En este marco el empleo de portafolios digitales cobra importancia y trascendencia en las escuelas normales y en la presente investigación.

Desarrollo de portafolios electrónicos en la escuela normal.

Algunos autores especializados plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo.

Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados, como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se

consideran parte de la práctica educativa. Por tanto, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Al respecto, Zabala (2002) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente, así como implementar las TIC.

En la formación de estudiantes normalistas, se busca esa integración de conceptos concretos y abstractos en sus prácticas educativas, así como el desarrollo de las competencias didácticas que favorezcan la evaluación y reflexión sobre la práctica, la identidad profesional y ética que requieren para asumir la docencia como una carrera de vida. Algunos autores como Prendes y Sánchez (2008) sostienen que la introducción de los portafolios en el ámbito educativo respondió a la necesidad de buscar metodologías de naturaleza predominantemente cualitativa para la evaluación de los aprendizajes, de tal manera que el profesor pudiera valorar el proceso del desarrollo de los aprendizajes de cada estudiante.

Los portafolios, como herramientas, suponen una manera de entender tanto el aprendizaje como el proceso de evaluación del mismo, generando una articulación estrecha entre currículo y prácticas evaluativas (Klenowski, 2005).

Para la presente investigación, el objetivo general fue sistematizar la práctica docente, a través de la sistematización de lecturas, conocimiento y evidencias, así como las habilidades cognitivas que se desarrollan a partir del proceso de construcción de un portafolio digital, como instrumento de evaluación del aprendizaje en el curso “herramientas para la investigación” del quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar en la Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza.

La Pregunta de investigación giro en torno a lo siguiente: ¿Cómo se favorece la práctica y la formación docente a través de un portafolio digital, así como fortalecer el proceso de evaluación del aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas de las estudiantes del quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar, durante el curso herramientas para la investigación, en la Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza?

Es primordial saber que las habilidades cognitivas son las destrezas y procesos de la mente necesarios para realizar una tarea, además son las trabajadoras de la mente y facilitadoras del conocimiento al ser las responsables de adquirirlo y recuperarlo para utilizarlo posteriormente (Reed, 2007). Para adquirir una habilidad cognitiva es necesario que se ejecuten tres momentos. En un primer momento, la persona desconoce que la habilidad existe; en un segundo momento, se realiza el proceso en sí de adquirir la habilidad y desarrollarla a través de la práctica y, en un tercer momento, la habilidad ya es independiente de los conocimientos pues ha sido interiorizada de tal manera que su aplicación en casos simples es fluida y automática (Hernández, 2001).

De manera general, la palabra portafolio puede referirse tanto a un espacio físico, como digital y/o virtual que sirve para recopilar trabajos, escritos, fotografías y cualquier otro elemento de registro que responda a los objetivos que se pretenden alcanzar a través de él (Murillo, 2012). La diferencia principal entre los portafolios tradicionales y electrónicos es que estos últimos usan tecnologías tales como CD, DVD y la Web, así como la información organizada sistemáticamente, como se muestra en la figura del Portafolio digital. Esto permite a los estudiantes reunir y organizar información en muchos tipos de medios (audio, vídeo, gráficos y texto). Los estudiantes también utilizan enlaces de hipertexto para organizar el material y conectar evidencia con los resultados apropiados, las metas o estándares (Barrett, 2006).



Fig.1. Portafolio Digital y organización del contenido

En palabras de Espinosa y Vera (2008), el portafolio puede concebirse como una metodología que apoya el proceso de enseñanza aprendizaje, que va más más allá de la mera recogida de trabajos. Implica una reflexión y un acopio de productos y experiencias, que le permiten a la persona que lo realiza y a otras, analizar, valorar, revisar y evaluar el proceso educativo en el que se encuentra inmersa la persona, lo que le permite conocer profundamente las habilidades y destrezas específicas que ha desarrollado hasta ese momento, aumentar el pensamiento crítico y su potencial de aprendizaje.

El desarrollo del portafolio implica por tanto documentar no solo los logros conseguidos, sino también las autoevaluaciones, las estrategias aplicadas y el análisis sobre las experiencias de aprendizaje, por lo que es mucho más que una simple colección de tareas. (Klenowski, 2005:40)

Conocer el lugar que ocupan los estudiantes, según su nivel de capacidad no es lo mismo que reconocer lo que realmente saben, la educación es algo más que el logro de un estándar prefijado, requiere una definición única y personal de cada alumno. La formación es un proceso personal y un logro único (Mabry, 1999:26).

Los portafolios reflejan diversos modos de evaluar el progreso de los estudiantes, el trabajo puede usarse para verificar el avance, así como el reconocimiento y la importancia de la evaluación para el aprendizaje, se debe entender que los portafolios utilizados con objetivos formativos se centran en la mejora del aprendizaje.

A continuación, las fases de desarrollo propuestas por Torrance (1997).

> Fase 1: conceptualización de los portafolios, para apoyar los procesos de aprendizaje y enseñanza.
> Fase 2: construcción y desarrollo del portafolio para apoyar los procesos de enseñanza- aprendizaje.
> Fase 3: clasificación de los portafolios (sumativo-formativo)

Enfoque metodológico para la investigación

El enfoque utilizado para la presente investigación fue cualitativo, por considerarlo pertinente a los propósitos de la intervención educativa elegida.

En ese sentido, se trabajó la construcción, el desarrollo y el diseño de un portafolio electrónico. La acción directa consistió en emplear las habilidades tecnologías, reflexivas y críticas, sistematización de evidencias, como trabajos, fotografías, diarios reflexivos de la práctica, protocolos de inicio de investigación, videos, etcétera, que serían retroalimentados por los compañeros (coevaluación) y por el docente responsable del curso (heteroevaluación).

Para tales efectos se eligió el empleo de tecnología google sites y face, como se muestra en la figura 2.

La población elegida estuvo constituida por 22 estudiantes de quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar.

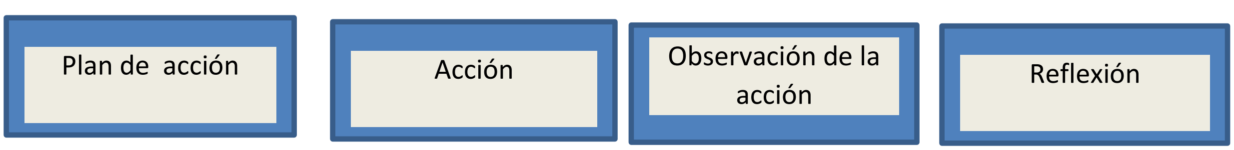


Fig. 2. Potafolio compartido en sitio abierto: facebook.

Por qué implementar la investigación acción en el marco metodológico

La investigación acción es una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas del individuo, ya que como señala Dick (2005.176), “una de las diferencias básicas entre investigación acción y otras formas de investigación es la exigencia de cambio real como consecuencia de su accionar; lo que no ocurre con otras estrategias investigativas”

Fig. 3. Modelo de Lewin, adaptando algunas fases en conjunto para la construcción del Portafolio.



En ese sentido, y como se señaló en la introducción, la importancia del contexto actual por el que transitan las escuelas normales exige de propuestas de intervención, una transformación real de la práctica, y de la evaluación basadas en modelos por competencias pero que, a la vez, sean producto de una realidad muy particular al interior de las mismas instituciones. Por lo cual la investigación acción resulta una metodología idónea para tal propósito.

1. Plan de acción: se comenzó a trabajar meta cognitivamente, es decir, empezar la búsqueda de una herramienta que conjugara la tecnología, aprendizajes, conocimiento, evaluación. El resultado fué el portafolio. El cuál es el medio para que los estudiantes puedan mostrar su aprendizaje y sus procesos pedagógicos.
2. La acción que se llevó a cabo en varios momentos:
    - Navegación en el sitio Google sites para descargar la plantilla, con la cual se llevó a cabo el diseño, se descarga teniendo una cuenta de correo de gmail.
    - Estructuración del portafolio docente, que es con el cual se trabajó para objeto de este documento.
    - Selección de las áreas a desarrollar, por ejemplo, unidades ó bimestres, así como sección de fotografías, videos, espacios de reflexión y autoevaluación
    - Selección de trabajos que se elaboraron durante la clase y fueron complementados con las reflexiones que hacen dentro del mismo. Se trata de una colección sistemática y organizada de evidencias utilizadas para supervisar la evolución del conocimiento.
3. Observación de la acción se realizó la evaluación y el objetivo de promocionar el aprendizaje dentro de la evaluación formativa, que es la que más destaca en esta investigación, ya que la evaluación consistió en subir los documentos e interiorizar el contenido temático para llevar a cabo el proceso de reflexión.
4. La reflexión. Este proceso reflexivo va unido a una autoevaluación y la metacognición de conceptos y argumentos sobre lo que ha aprendido sobre el trabajo los portafolios.

5. Entender la práctica como eje rector, que detona, una cantidad importante de situaciones, que configura el acto educativo y pedagógico, en función de determinados objetivos.

Estructura propuesta a modo de guía a los estudiantes para el desarrollo y elaboración del portafolio.

La carpeta del estudiante, o portafolio, se integró como se muestra en la siguiente figura para organizar el trabajo de manera continua.

Estudiante
1.- INDICE DE LOS DOCUMENTOS QUE CONTIENE: Propuesta sobre los elementos básicos en la elaboración del portafolio,
2.- INTRODUCCIÓN **Presentación personal** **Perspectivas del curso**
3.- CONTENIDO **Información sobre lo que ha sido, o está siendo el desarrollo académico, sus experiencias de aprendizaje más significativas, su futuro más inmediato, sus expectativas con la asignatura, su utilidad potencial, con su futuro desarrollo como profesional, de la enseñanza, la relación de la asignatura con otros contenidos de la titulación, esta información se recoge a través de la siguiente ficha:** - Situación Académica - Perspectiva que espera del curso de herramientas de investigación educativa - Unidades y distribución de la documentación académica y conocimiento de la práctica profesional - Información del protocolo de investigación. - Información de las Unidades trabajadas - Documentos que se trabajaron dentro de cada unidad - Reflexiones o progreso de los documentos trabajados(permanentes)

Fig. 4. Estructura propuesta, en este curso para la construcción en digital

El enfoque propuesto, es un intento de desarrollo de un modelo competencial de formación basado en el aprendizaje autónomo y significativo, lo que implica la puesta en marcha, por un lado de nuevas metodologías, que introducen al estudiante como el protagonista en su proceso de enseñanza aprendizaje y por otro, el uso del portafolio como metodología de evaluación seleccionada por su coherencia con el tipo de conocimientos que se pretende identificar y validar.

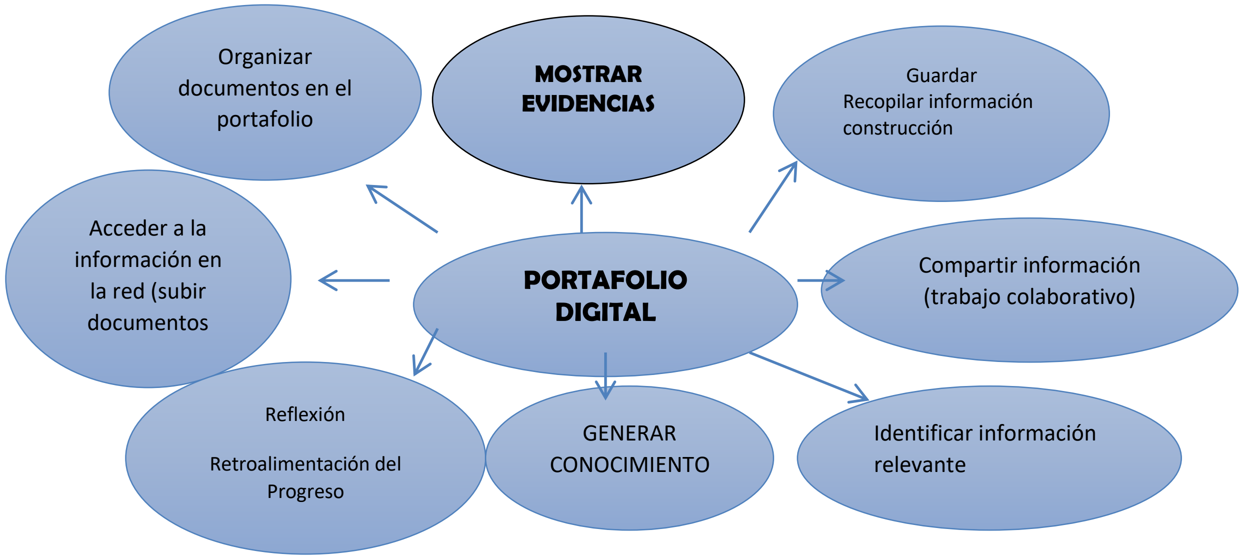


Fig. 5. Red semántica

Esta Red semántica, como se muestra en la figura 2, es una aportación y clasificación conceptual, después de la incorporación del portafolio digital al trabajo del aula.

Si bien es cierto, la evaluación, como parte fundamental del aprendizaje, ha ido modificando sus propósitos a lo largo del tiempo. De esta manera, las aproximaciones al concepto han sufrido transformaciones y se han planteado nuevos retos, como se muestra en la Lista de chequeo para el portafolio de la ENAZ, del cuestionario aplicado como técnica para la recolección de datos, como se muestra en la siguiente figura:

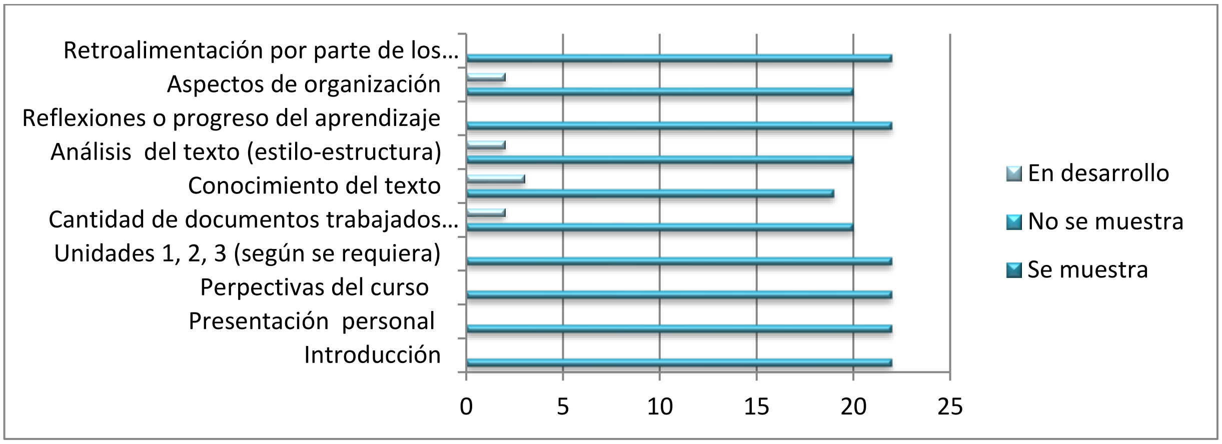


Fig. 6 Resultados de lista de chequeo

Entonces se puede definir que los portafolios como herramientas responden a una manera de entender y de construir, que generan una articulación estrecha, entre el dominio disciplinar y las prácticas evaluativas, así como habilidades que no se mencionan, pero que impactan de manera directa en su intervención y una forma distinta de evaluar, para no evaluar productos, sino procesos, como se muestra en la siguiente aportación, en la siguiente figura:

Evaluar conocimientos	Evaluar habilidades y comprensiones
Evaluar productos	Evaluar procesos
Evaluación externa al término del curso	Evaluación interna durante el curso
Sólo evaluaciones escritas	Uso de diversos métodos y evidencias
Referencia a las normas	Referencia a los criterios
Evaluación sumativa del aprobado	Información formativa de las fuentes y debilidades, además el registro a través de reflexiones o registro de logros

Fig.7.Cambio en el enfoque de evaluación. Fuente: Torrance (1997)

Resultados

Coincidimos con Barrios (2000) al indicar que el portafolio de trabajo, empleado como una estrategia didáctica, permite visualizar el progreso o desarrollo del alumno a través de los registros en cuanto a evidencias, fotografías, documentos, retroalimentación y reflexiones acumulados y los comentarios entre pares acerca de las aproximaciones sucesivas en el logro

de los aprendizajes, facilitando al mismo tiempo la autoevaluación y mejora del alumno en la ENAZ.

Una de las habilidades que consideramos de gran impacto fue el lograr que los estudiantes activaran procesos de reflexión, que mejoraron su desempeño.

- Habilidades de organización: La organización y planificación es la capacidad de fijar metas y prioridades a la hora de realizar una tarea, desarrollar un área o un proyecto conviniendo la acción, así como su aplicación.
- Habilidades de comunicación Se abre una interacción directa entre los pares académicos que no pudieron abrir los sitios y se apoyaron entre sí para diseñarlo, así como con la docente responsable del curso y de generar este trabajo de innovación, reflexión y sistematización de la información.
- Habilidad para interpretar, evaluar y utilizar la información de fuentes variadas. Una de las habilidades más importantes implicó un cambio en la forma de estructurar y por lo tanto de verbalizar, pero lo más relevante, fue la posibilidad de escucharse entre ellos mismos, así como compartir los constructos o las argumentaciones de las lecturas vistas.
- Habilidades para escribir. En las escuelas Normales, hay que reconocer que si algo nos hace falta es la capacidad para expresar las ideas de manera escrita. En ese sentido, el ejercicio de escritura en el portafolio fue un gran avance.
- Habilidades Tecnológicas. Se comprobó que no se necesita ser un experto en tecnología para construir portafolios digitales, pues existen importantes desarrollos tecnológicos que, como el elegido, son incluso gratuitos.

Conclusiones

A través de los portafolios expuestos en este trabajo fue posible constatar que las ventajas de incorporación del portafolio a la educación superior son múltiples, promueven el aprendizaje colaborativo, reflexivo y significativo, colaboran en el desarrollo del pensamiento crítico y favorecen la coevaluación y la evaluación formativa.

La práctica se pone al centro de la mesa. Se concibe como una serie de acciones que el profesor, detona y desarrolla en el aula, resaltando el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Como proponen Arbesú y Figueroa (2001), Loredo y Grijalva (2000) y Arbesú y Rueda (2003), resulta conveniente desarrollar programas de evaluación y formación docente que partan del trabajo reflexivo de los profesores acerca de su acción docente, por ello la importancia de proponer una herramienta que me permitiera llevar y profundizar todos estos elementos, como el portafolio electrónico, con la finalidad de que propongan mejoras a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, la exposición fue total, entre todos los compañeros del grupo, la información resultante de la evaluación realizada por los alumnos, las propias ideas que los maestros tienen de sí mismos (auto-evaluación) y la evaluación de los pares.

Parte de la premisa de que el desarrollo de programas de evaluación/formación docente, deben promover un trabajo reflexivo, el análisis crítico, tanto en los alumnos, como en los profesores, acerca de su acción docente, con la intención de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Carranza, 2007). Y así se construyen estos elementos para las construcciones de nuestros portafolios.

Para finalizar, es importante señalar que la adopción del portafolio electrónico como herramienta puede incidir, apoyar, fortalecer en y para la práctica docente dentro del proceso de formación docente. Dentro de la práctica evaluativa formativa representa un recurso que implica un cambio en la concepción de aprendizaje, el concepto de evaluación y sus funciones. Así mismo representa un deseo de formar, no solo de informar, de hacer un cambio de papeles donde el profesor se transforme en un mediador en lugar de un transmisor de conocimiento y el alumno, se convierta en una persona activa en el proceso de aprendizaje; el portafolio digital se convierte en una herramienta valiosa de enseñanza-aprendizaje que permite al usuario acceder a él, que tenga relación profunda para su conocimiento, y que a su vez impacte en su aprendizaje, en su forma de estructurar el conocimiento, sistematizando absolutamente todo lo que le sirva para retroalimentarse, sin limitaciones de tiempo y espacio. El proceso les apoyo a elegir lecturas que iban a compartir, así como a ser más analíticos y reflexivos en el proceso de su propio aprendizaje. Igualmente fungió como motivador para el aprendizaje y desarrollo de aptitudes cognitivas de orden superior. Permite una evaluación y colabora en la obtención de aprendizajes más significativos y duraderos.

Referencias Bibliográficas

Arbesú, I. y Figueroa, A. (2001). La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior (pp. 161-174). México: CESU-UAM.

Barrettt, H. C. (2006). Using Electronic Portfolios for Classroom Assessment. *Connected Newsletter*, *13* (2), 4-6. Recuperado 17/02/2014 http//electronicportfolios.org/portfolios/ConnectedNewsletter-final.pdf

Barrios, O. (2000). Estrategias del portafolio del alumnado. Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Barcelona: Octaedro

Carranza, G. (2007). La construcción de un modelo de docencia a través del trabajo colaborativo. En Actas del Congreso Internacional Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado, Universidad de Barcelona y Grupo FODIP Barcelona.

Dick, B. (2005) La Investigación-Acción: Estrategia Cualitativa de Investigación. Revista candidus. Año 2 Nº 6.Abril-Junio.

Espinosa, P.y Vera, M. (2008, Marzo). Portafolios electrónicos: posibilidades para los docentes. Revista de medios y educación. 32. 21- 34.

García-Cabrero Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el día de mes de año, en: http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html

Hernández, (2001) Citado por Ramírez Montoya et al. Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos recuperado el 25 de Agosto de 2016. Revista. Recuperado 12/12/2014 **http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=34&articulo=34-2010-23**

Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación:*

procesos y principios. Madrid: Narcea.

Mabry. (1999: 26) Citado por Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación: procesos y principios*. Madrid: Narcea

Murillo, S. G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación de la educación superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, *12(*1), 1-23. Recuperado 05/05/2014 http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/portafolio-instrumento- clave-evaluacion-educacion-superior-murillo.pdf

Prendes, E. M. y Sánchez, U. M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación, (34)*, Recuperado 09/06/2014 http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n32/2.pdf

Reed, S.K. (2007). Cognition. Theory and Applications. USA: Thomson Wadsworth.

Torrance (1997) El *portafolio digital* como instrumento de *evaluación.Ed.*

Zavala, A. (2002). La práctica educativa, cómo enseñar. Barcelona: Grao.

Capítulo 12. El papel de los valores en la construcción de la identidad profesional, y el logro del perfil de egreso de alumnos de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar

Jesús Ayala Urías
Lizbeth Lucero Leticia Zapien Urbina
Hilda Graciela Monarrez Mora

Introducción

El desafío actual es la mejora de la formación docente. Por ello, es necesario generar un nuevo modelo que dé respuesta en forma diferente a la nueva sociedad del conocimiento, donde es de suma relevancia la vinculación temprana a la realidad educativa, una formación ética y valórica comprometida, al igual que una nueva actitud frente al saber, como el pleno ejercicio de su creatividad, autonomía, pedagogía y la capacidad de operar pedagógicamente con nuevas tecnologías en el trabajo colegiado. El escenario de una educación en valores en el seno de un contexto escolar surgiría del supuesto de que estos pueden enseñarse-apropiarse en toda institución educativa y que sería una de las vías idóneas de llevar una formación axiológica.

Gran variedad de autores destaca como área de oportunidad en el proceso de todo sistema educativo el desarrollo de valores en una postura formativa en la que se vivan de una manera significante. Como aspecto complejo, el primer actor en entrar a escena seria la familia como precursor por excelencia.

Por ello es importante promover el desarrollo de los valores en la construcción de una Identidad Profesional en las alumnas de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar a fin de contribuir al logro del perfil de egreso. A través de la presente investigación se pretende:

- Desarrollar y fortalecer los valores a través de la trayectoria académica y mediante las diversas inmersiones a la práctica docente del alumno normalista, para contribuir a un mejor desempeño docente.

- Promover en los futuros docentes la construcción de una identidad profesional; por medio de diversas acciones institucionales, para contribuir en el desarrollo de competencias profesionales
- Propiciar el Trabajo Colegiado para contribuir a la formación y logro de los alumnos normalistas; a través de un sentido de pertenencia.

Al mismo tiempo, el acuerdo que rige a la licenciatura en educación preescolar es el 650 (DOF, 2012), en el que se hace referencia al aprecio de los valores éticos. Por ello, es necesario que el futuro docente construya una identidad profesional para que enfrente los retos de una sociedad cambiante.
El presente trabajo está orientado a partir de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los retos pedagógicos y sociales que los futuros docentes enfrentan durante su formación para ejercer los valores?
2. ¿Cómo se emplean los pilares de la educación (saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir) para ejercer los valores de los alumnos normalista en su desempeño profesional?
3. ¿Qué valores se deben promover en los estudiantes normalistas durante su formación, a fin de que cuenten con una identidad profesional para atender con calidad las necesidades de los alumnos en las aulas de las instituciones preescolares?
4. ¿Cuáles son los valores que se ponen en práctica para el logro de una identidad profesional durante la intervención educativa de los formadores de docente para la contribución al logro del perfil del egreso?

Es relevante que la escuela esté en constante promoción de la práctica de los valores, con el fin de lograr en los futuros docentes un compromiso social correspondiente a su competencia profesional sobre la ética como se hace mención en el acuerdo 650 (SEP, 2012):

> Las competencias profesionales expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Estas competencias permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional.

Una de las competencias menciona el actuar ético que debe tener el futuro docente (SEP, Diario Oficial, 2012).

- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Asume críticamente las responsabilidades establecidas en el marco normativo para orientar su ejercicio profesional.
- Reconoce el proceso a través del cual se ha desarrollado la profesión docente, la influencia del contexto histórico y social, los principios filosóficos y valores en los que se sustenta, para fundamentar la importancia de su función social.
- Soluciona conflictos y situaciones emergentes de acuerdo con los principios derivados de las leyes y normas educativas y con los valores propios de la profesión docente.

El desarrollo de dichas competencias permitirá en el estudiante normalista egresar con una formación inicial competitiva al aplicar sus saberes para logar una transformación en su propia intervención y, por ende, se impacte en la formación del nuevo ciudadano. Tal como lo plantea Ruiz (2008), si la escuela emprende acciones claras que favorezcan los cambios conceptuales en los alumnos, acerca de aquello que se denomina ciudadanía activa y responsable a conceptos más abarcativos, con apertura al conocimiento, entonces el papel de la escuela cambia de aquel de resistencia social a una transformación generacional.

Metodología

La metodología utilizada en el presente reporte de investigación es mixta, ya que es el complemento natural entre la tradicional cualitativa y cuantitativa. Los métodos de investigación mixta ofrecen una gran promesa para la práctica de la indagación, al estar formalmente definida como la búsqueda donde el investigador mezcla o combina métodos cuantitativos y cualitativos, filosóficamente es la "tercera ola". Una característica clave de ella es su pluralismo metodológico o eclecticismo que a menudo resulta en la investigación superior.

Filosóficamente, la investigación mixta hace uso del método pragmático y el sistema de la filosofía, además es un método incluyente y plural. La meta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales.

Esta metodología reconoce el valor del conocimiento como algo que se ha construido a través de medios cualitativos tales como la percepción y la experiencia basada en los aspectos facticos del mundo en que se vive. Otra característica del enfoque del método mixto es que rechaza el dualismo que se establece entre lo cualitativo o hechos de apoyo y lo cuantitativo o metodologías subjetivas cuyo valor se basa solo en la exclusividad de uno y otro.

Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio con el fin de obtener una "fotografía" más completa del fenómeno. Estos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cualitativas y cuantitativas conserven sus estructuras y procedimientos originales ("forma pura") o pueden ser adaptados, alterados o sistematizados ("forma modificada").

Con el fin de mezclar la información de una manera eficaz, los investigadores primero deben tener en cuenta todas las características pertinentes de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa (Johnson, 2004).

Se apoya constantemente con la Teoría de Rogers (1961) con el Enfoque Centrado en la Persona y en la del Enfoque Centrado en la Educación. Se utiliza la Observación y la Recopilación, así como las encuestas de manera técnica.

En una primera aproximación, se puede entender por "valor" las características por las que un objeto o situación es término de una actitud favorable" (Villoro, 1997).

Con esta investigación se espera recuperar la práctica de los valores para que adquieran y desarrollen su propia identidad profesional. Bajo este panorama resulta relevante demostrar cómo es la práctica diaria en la construcción de valores más sólidos para un mejor desarrollo moral de nuestros estudiantes. Así pues, situarse como un docente con sentido ético y moral

debería ser una de las mayores prioridades de los docentes en formación, pero todo depende de la perspectiva del normalista del arraigo vocacional que posea para lograrlo.

Retomando lo que dice Morín (1999), es enfrentar las incertidumbres en los docentes en formación; una conciencia empieza a surgir:

> El hombre; enfrentando a sus propias incertidumbres en todo momento, es arrastrado hacia una nueva experiencia de vida. Hay que sensibilizarnos a enfrentar las incertidumbres puesto que se vive en una época globalizada y cambiante donde todos los valores son ambivalentes, donde todo está ligado.

Los valores son cualidades reales de las personas, las acciones, los sistemas o las cosas y, aunque tienen una materia, de suerte que se pueden distinguir unos de otros, también es verdad que a lo largo de la historia y en las diferentes culturas se ha dado cuerpo con distintos contenidos.

Interpretación parcial de los resultados

En cuanto a los resultados que hasta el momento arroja la investigación, se encuentra que el 38% de las alumnas normalistas visualizan los valores como normas de convivencia necesarias para la interacción social, el 24% los relacionan con los principios, el 21 % los conciben como parte de su actuar diario, por ello lo consideran hábitos, mientras que el 10% menciona que son cualidades que cada individuo desarrolla y un 7 % los considera como expresiones de su esencia.

En la argumentación brindada en el tópico uno y dos correspondiente al 10%, justifican su actuar expresando que todos "vemos por nosotros mismos". El 15 % expresa que a pesar de tener la intención de ser responsables se les dificulta por las condiciones que deben enfrentar diariamente. El 13% adjudican que la mayor dificultad para ser solidarios radica en no ser empáticos, al 11% la equidad e igualdad, al incluirse en planes y programas y no contar con las condiciones, lo que se ha convertido en una imposición que no se logra hacer propia, el 8% corresponde a la práctica de la justicia, en la cual las jóvenes se enfrentan a la valoración de acciones propias y de otros. El patriotismo se le dificulta al 11% al considerar que hay "poca formación moral como ciudadanos". El 2% puntualiza que la amistad es un valor que se rompe frecuentemente. El 15% muestra dificultad al ejercer el respeto y uno de sus

argumentos es que a nivel mundial se tiene esta carencia. Por último, y con un porcentaje de 17, queda la honestidad, al mencionar que las condiciones del mundo actual no permite la expresión clara y directa sin represalias.

Las jóvenes normalistas, en un 50%, consideran que las dinámicas innovadoras son uno de los medios más efectivos para el desarrollo de los valores en los infantes, quedando en un 44% quienes piensan que el ejemplo es la mejor forma de enseñar a sus educandos sobre qué son y cómo se ejercen, quedando. Solamente un 6% considera que la implementación de pláticas y conferencias, tanto a los niños como a sus cuidadores es la manera más efectiva de desarrollar los valores.

Se puede visualizar que un 73% considera que los niños, al convivir, manifiestan los valores que poseen y un 27% son más específicas al focalizar que las acciones evidencian los valores adquiridos o la falta de los mismos.

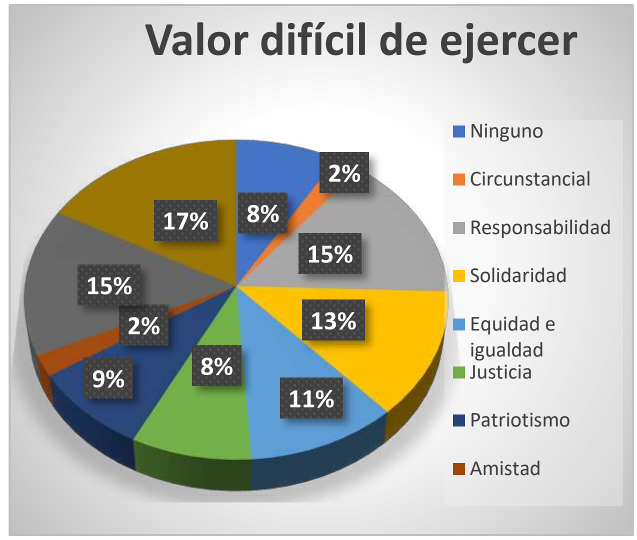
El 4% considera que todos los valores son complicados al no tener el dominio de ellos como individuos, el 11% que la equidad al ser difícil que los niños comprendan que otro requiere de más apoyo que él. En cuanto a la responsabilidad el 7% considera que la dificultad radica en mantener la atención de los infantes para que sean consistentes; el 32% manifiesta que el respeto demanda que el niño supere su egocentrismo, para el 21% la tolerancia es el valor más difícil ya que los niños en raras ocasiones manifiestan su aceptación por las acciones o reacciones de otros. En relación con la honestidad, el 7% considera que es fácil de romper y de seguir, incluso al solicitarles que sean educados; mientras que un 18% considera que la solidaridad no se presenta tanto, ya que a su edad siempre quieren todo para ellos.

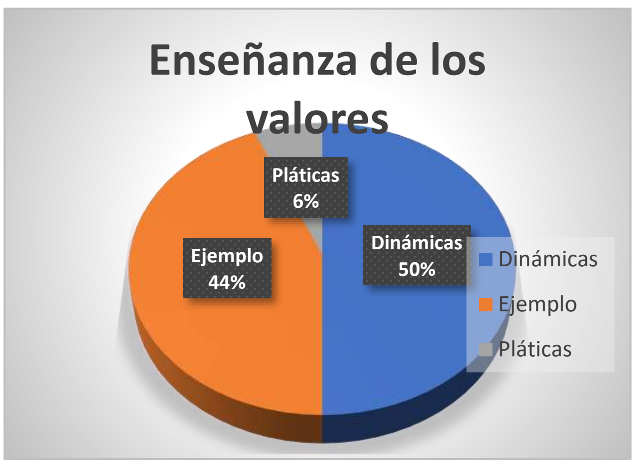
ESCUELA NORMAL EXPERIMENTAL “MIGUEL HIDALGO”
HIDALGO DEL PARRAL, CHIHUAHUA. 08DNL0001

PROPÓSITO: Recabar información sobre la importancia de los valores en los estudiantes Normalistas para la construcción de su identidad profesional.

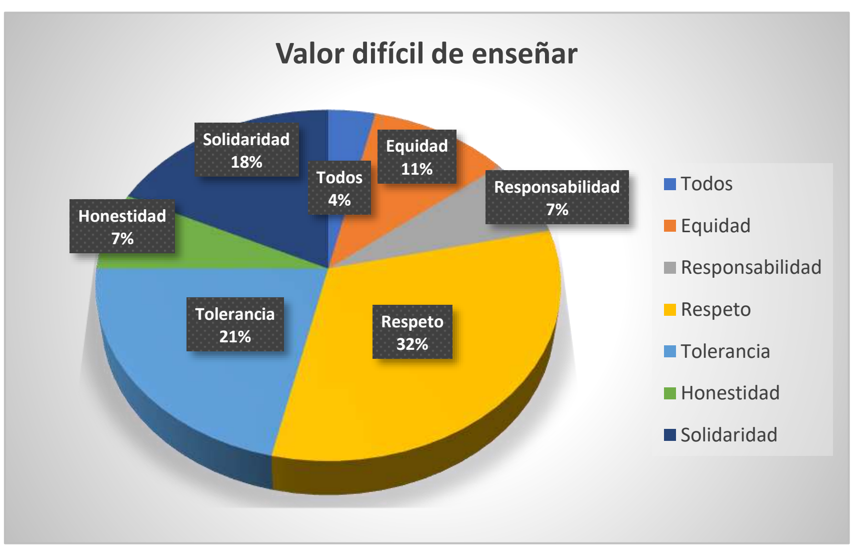
1.- ¿Qué son los valores?
2.- ¿Cuál es el valor que te cuesta más llevarlo a la práctica y por qué?
3.- ¿Cómo enseña los valores en los niños?
4.- ¿Cómo se manifiestan los valores en los niños?
5.- ¿Cuál es el valor más difícil de enseñar para que los niños lo lleven a la práctica?


¿Qué son los valores?
Expresiones 7%
Cualidades 10%
Principios 24%
Normas de convivencia 38%
Habitos 21%
Principios
Habitos
Normas de convivencia
Expreciones
Cualidades


Valor difícil de ejercer
2%
17%
8%
15%
15%
13%
2%
9%
8%
11%
Ninguno
Circunstancial
Responsabilidad
Solidaridad
Equidad e igualdad
Justicia
Patriotismo
Amistad


Enseñanza de los valores
Pláticas 6%
Ejemplo 44%
Dinámicas 50%
Dinámicas
Ejemplo
Pláticas


Manifestaciones
Acciones 27%
Convivencia 73%
Convivencia
Acciones


Valor difícil de enseñar
Solidaridad 18%
Equidad 11%
Todos 4%
Responsabilidad 7%
Honestidad 7%
Tolerancia 21%
Respeto 32%
Todos
Equidad
Responsabilidad
Respeto
Tolerancia
Honestidad
Solidaridad

Conclusiones

La finalidad de la presente investigación es fortalecer la identidad profesional en las estudiantes de cuarto semestre de la licenciatura en Educación Preescolar para contribuir con el perfil de egreso, por lo que es fundamental implementar valores que coadyuven a ser mejor profesionalmente hablando ante los retos pedagógicos y sociales en el mundo actual. Es importante mencionar, que las estudiantes llevan a la práctica los valores mientras están frente al grupo, aunque cuando cambian de rol les cuesta trabajo actuar axiológicamente. El reto de la investigación es llevar a las estudiantes a que se apropien de los valores para que los puedan poner en práctica en su vida cotidiana y esto va de la mano con lo que son los pilares de la educación (saber conocer, saber ser, saber hacer y saber convivir).

Referencias Bibliográficas

Aquino, E. (01 de 05 de 2013). Los analfabetos del siglo XXI, ¿quiénes son? SDP Noticias, pág. 2.

Graduate XXI. (15 de 12 de 2016). Futuro educativo. Obtenido de http://futuroeducativo.com/la-nueva-revolucion-educativa-de-finlandia-el-aprendizaje-de-fenomenos/

Johnson, R. y. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Times Has Come. Educational Researcher 33 (7) 14-26. U.S.A.

Martínez, M. (2000). El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela. México: Desclée de Brouwer.

Morin, E. (1999). Los Siete Saberes Necesarios Para La Educación Del Futuro. . Mexico.

Niemi, H. (15 de 12 de 2016). Organización de lo Estados Iberoamericanos . Obtenido de http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article12934

OCDE. (2015). Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) 2015 Mexico . Mexico : OCDE.

Planeta, A. (15 de 12 de 2016). Las diez claves de la educación en Corea del Sur . Obtenido de http://www.aulaplaneta.com/2015/02/17/noticias-sobre-educacion/las-diez-claves-de-la-educacion-en-corea-del-sur-infografia/

Rogers, C. (1961). El Proceso De Convertirse en Persona. Buenos Aires: Paidos.

Ruiz. (2008). El diálogo que somos, ética discursiva y Educación. D.C. Colombia.: Cooperativa Editorial Magisterio.

SEP. (2012). México.

SEP. (2012). Diario Oficial. México.

SEP. (2012). Diario Oficial de la Federacion. México.

SEP. (2012). Diario Oficial. México.

Villoro, l. (1997). El poder y el valor: fundamentos de una ética política.

XX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. (2012). Reflexión Académica en Diseño y Comunicación . BUenos Aires, Argentina: Universidad de Palermo.

Capítulo 13. Implementación de la aplicación Web 2.0 para mejorar la práctica docente de los estudiantes normalistas

María Eliud Reyes Pinzón
Elias Miguel Melken Balam

Introducción

El docente del siglo XXI debe estar consciente de los cambios e implementar nuevas estrategias que vayan acorde a esta sociedad. Es decir, que el libro de texto no es el único medio por el que un estudiante adquiere información. Los alumnos de este siglo XXI tienen acceso a fuentes de información más potentes, atractivas y cercanas a sus intereses, como lo es la web.

El presente trabajo se dirige a la implementación del uso de la web 2.0 para mejorar las prácticas docentes de los estudiantes en la Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez", a través de un diagnóstico y propuesta de innovación educativa acerca de la adopción de aplicaciones tecnológicas en docentes y alumnos, estando ubicada en el campo de la comunicación educativa, ya que se determinará este último proceso en el binomio enseñanza y aprendizaje, optimizando el mensaje educativo por medio de los diferentes canales de las TIC.

El propósito es implementar la aplicación de la Web 2.0 para diseñar prácticas educativas, mejorando el currículum al trabajar colaborativamente, optimizando condiciones educativas., al interactuar en la práctica docente, facilitando la incrementación, esfuerzo y recurso para desarrollar competencias que permitan favorecer contribuir a un mejor rendimiento académico.

La web 2.0 es un concepto nuevo que usan los estudiantes de forma empírica, sin tener un objetivo trazado. El propósito principal de esta herramienta es facilitar su aportación en el proceso enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo aplicándolo en todas las asignaturas que señala el plan de estudios, formando redes sociales de comunicación, siendo capaces de crear, dar soporte, formar parte de una sociedad interactiva para generar conocimientos que propicien el trabajo colaborativo de las actividades que se realizan en internet.

El propósito general de esta investigación es contribuir al desarrollo de conocimientos, aspectos y variables que servirán para diseñar una propuesta innovadora en mejora del alcance académico. Se aplicará la web 2.0, como programa y herramienta innovadora para diseñar prácticas educativas mejorando el currículum al trabajar en un ordenador y alojarse en servidores en red y plataforma, optimizando condiciones educativas al formular nuevas aportaciones en el campo educativo.

Mediante la observación del trabajo en la Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez" en los meses de agosto de 2016 a enero de 2017, se aprecia un cambio educativo al usar las herramientas tecnológicas de la web 2.0 para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje, no son utilizadas con propiedad en las prácticas educativas como soporte para diseñar e impartir clases al realizar diversas tareas en el cumplimiento de su formación docente. Las prácticas tecnológicas focalizan el mejoramiento del Curriculum, al hacer uso de la web 2.0 como programa para diseñar servidores en red,

Esta acción conlleva a un amplio desarrollo de posibilidades a nivel educativo, permitiendo la participación de los estudiantes para elaborar aprendizajes significativos a través de las nuevas tecnologías, y acercándose a la filosofía del docente como mediador, y al alumno como productor de sus conocimientos, convirtiéndolo en parte activa de su preparación académica, accediendo a la información a cualquier hora y en cualquier lugar a través de un ordenador o dispositivo móvil.

Metodología

En toda investigación es importante el orden del procedimiento que se debe llevar a cabo en cada uno de sus apartados, principalmente en este, donde el investigador va seleccionando el proceso metodológico, respecto a las cualidades que tiene dicho trabajo y no se debe omitir pasos durante el transcurso de su elaboración.

El proyecto inicia de una forma descriptiva, permitiendo establecer elementos de aplicación para su empleo en el aula de tipo cualitativo. Este estudio se desarrolla en torno a los temas de prácticas innovadoras y herramientas digitales.

La metodología elegida se apoya en la investigación-acción, que recupera la reflexión crítica sobre la práctica docente, identificado el problema y la falta de precisión en el uso de herramientas digitales, se elaboraron estrategias didácticas que reconocen el conocimiento sobre la web 2.0 y su uso por parte de los educandos normalistas en diversos cursos para mejorar el rendimiento escolar.

Se aplicó una encuesta con el propósito de conocer las opiniones y percepción de los estudiantes al utilizar la web 2.0 que a su vez proporcionó elementos específicos para enriquecer la reflexión.

Los recursos tecnológicos asincrónicos y sincrónicos son una gran ventaja en el desarrollo de la educación, ya que la Web 2.0 proporciona estos medios como la capacidad de avance en el logro de conocimientos basados en redes sociales. Se pueden retroalimentar y colocar foros de discusión que permitan el intercambio de ideas y de conocimientos para ir obteniendo el aprendizaje necesario e ideal acerca de temáticas propuestas.

Para facilitar el dominio de los avances tecnológicos, se deben tecnificar los mapas conceptuales, editar audios, partituras y videos usando la web 2.0 en todas las actividades, al manejar libros y revistas interactivos y posibilitar el almacenamiento de diversos materiales.

El uso de la Web 2.0, refuerza todas las potencialidades y para la creación un aprendizaje a través de las comunidades enmarcadas dentro de las redes sociales. La socialización de la información y la existencia de plataformas virtuales puede ser una muestra de la participación abierta de todos los estudiantes en determinados procesos dentro de las asignaturas.

La web 2.0 permite que el trabajo académico en las aulas de la Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez" de Hecelchakán, Campeche, facilite al docente la construcción de su planeación didáctica, que permita crear unidades de aprendizaje e informes de prácticas docentes digitalizadas, al compartir documentos, audios y videos. El docente del nuevo milenio debe estar consciente de los cambios en la conectividad de la información y el conocimiento; de esta forma implementa nuevas estrategias que vayan acorde a la innovación digital.

No podemos limitar a los estudiantes, en estos tiempos, a aprender solamente cuando están en un aula, a interactuar son sus compañeros y profesores solamente en cuatro paredes, la tecnología permite poder aprender en todo momento, espacio y lugar, por lo tanto, los decentes debemos obtener de ello el máximo provecho.

En la educación, específicamente, existe un potencial en esta herramienta, debido principalmente a que son gratuitas y a su fácil manejo, lo que las hace perfectas para reemplazar el software instalado en la computadora personal.

La comunidad académica de la institución se fortalece mediante el uso de la web 2.0 al interactuar en tiempo real en la práctica docente, facilitando la incrementación del esfuerzo y recursos para desarrollar nuevas competencias que permitan favorecer diversas formas de enseñar y aprender, demostrando sus aprendizajes significativos en las aulas de la Escuela Primaria que se les asigna durante las jornadas de práctica docente durante el semestre impar 2016-2017 en diferentes comunidades de Hecelchakán, Campeche.

Fundamentación teórica

En la educación de hoy, las nuevas tecnologías de la comunicación brindan herramientas a los actores del proceso para hacer experiencias más pertinentes y aprendizajes más significativos. La web 2.0 permite a los docentes y estudiantes acceder a diferentes herramientas tecnológicas que posibilitan la interacción para generar aprendizajes cooperativos y colaborativos en línea, además de brindar la posibilidad de hacer parte de la creación de contenidos digitales que pueden ser usados y mejorados por otros.

La web 2.0 es un concepto nuevo que revoluciona el internet, permitiendo a los usuarios concebir, crear, interactuar y colaborar entre sí, como innovadores de conocimientos en una comunidad virtual. Las herramientas que ofrece la web 2.0 colaboran en la mejora de los temas en el aula de clases, involucrando docentes y estudiantes que participan y contribuyen en la construcción del contenido en la red, siendo capaces de crear, dar soporte y formar parte de una sociedad que se informa, comunica, genera conocimientos y contenidos digitales; el aprendizaje cooperativo es la parte fundamental en las actividades que se realizan en internet.

Esta herramienta consta en la creación y actualización de redes Sociales, la cual permite integrarnos desde diferentes partes del mundo, a raíz de esto se han conformado grupos académicos con un interés en común formando redes, que a su vez constituyen una comunidad que comparten diferente clase de información, sobre temas diferentes según su utilidad al igual que ha permitido tratar temáticas educativas de un contenido determinado.

Esta acción conlleva a un amplio desarrollo de posibilidades a nivel educativo, permitiendo la participación de los estudiantes para elaborar aprendizajes significativos a través de las nuevas tecnologías, acercándose a la filosofía del docente como mediador y al alumno como productor de sus conocimientos, convirtiéndolo en parte activa de su preparación académica, accediendo a la información a cualquier hora y en cualquier lugar a través de un ordenador o dispositivo móvil.

La web 2.0 se ha implementado desde hace años en el proceso formativo, a través de las TIC en la educación, en los centros de trabajo no está bien aplicada en la mayoría de los casos.

Es importante que los alumnos aprovechen todas las herramientas surgidas de la evolución de la web 2.0 en beneficio de sus prácticas pedagógicas para elevar su nivel académico; el docente debe comprender que los estudiantes aprenden de distintas maneras, por lo que se requieren diversificar las estrategias didácticas.

Las aplicaciones de la web 2.0 como lo son: los Blogs, Wikis, Sitios web, Galerías interactivas y Foros se emplean con fines pedagógicos y didácticos, considerando una serie de aspectos fundamentales como herramientas tecnológicas, permitiendo crear, publicar, mezclar, compartir, relacionar y cooperar; lo importante es tener el recurso y metodología adaptada a procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los manejos de los procesos de la educación a distancia no deben ser exclusivos de un docente, se debe crear realmente una comunidad que permita la colaboración de todos los alumnos, como los expertos en la parte pedagógica, para que se creen recursos que promuevan el autoaprendizaje, ya que se debe tener claro que ante la ausencia del tutor, el estudiante se convierte en el agente principal que requiere mayor responsabilidad por parte de él. Los recursos deben ser de fácil interacción y manejo, que puedan describir las temáticas adecuadas y logren despertar en interés en los tópicos propuestos por el docente y

desarrollados por él. Esto origina en el estudiante el interés por la investigación, el aprendizaje para el desarrollo de proyectos colaborativos y la capacidad de análisis y de reflexión para desenvolverse en la Educación Virtual.

Resultados

Los docentes de la época estamos en la necesidad de usar las Tic con los conocimientos y habilidades necesarias que estén a la par con los estudiantes, además de aprender de diferentes formas con diferentes medios que usan prácticamente las herramientas tecnológicas con todas las posibilidades que ellas brindan al tener acceso a internet. El reto está en guiarlos en el uso adecuado, con un modelo constructivista que les permita asumir con responsabilidad durante la práctica docente.

Después de la aplicación de la herramienta innovadora implementada en las prácticas docentes y las consideraciones académicas acertadas para esta era tecnológica, se puede afirmar que la web 2.0 ofrece múltiples recursos para el trabajo áulico, compartiendo experiencias docentes para que el alumno demuestre sus competencias mediante Foros, Blogs y trabajos colaborativos.

La incorporación de las herramientas de la web 2.0 sumadas a estrategias didácticas adaptadas al tipo de contenidos de los cursos que se imparten, son aplicaciones valiosas para el profesor, ya que a través de ellas puede agregar actividades dinámicas que permitan apropiarse a los estudiantes de conocimientos en forma innovadora.

Los estudiantes obtuvieron un amplio conocimiento sobre herramientas de la web 2.0, mejoraron su práctica docente y desarrollaron materiales académicos funcionales para un mejor rendimiento escolar.

El maestro de este nuevo milenio debe comprender que los estudiantes aprenden de distintos estilos y, debido a esta variedad de formas de aprendizaje, se requieren diversificar estrategias didácticas de aprendizaje, para adaptar técnicas de enseñanza usando herramientas de la web 2.0.

La incorporación de estrategias pedagógicas apoyadas en las diferentes herramientas de la web 2.0 abre una serie de escenarios nuevos para una mejor comunicación bidireccional, la

diversidad de aplicaciones disponibles genera ambientes de aprendizaje que propician el proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso.

Las herramientas web 2.0 han llegado para cambiar la forma con intercambiamos la información y se constituye la evolución hacia la web 3.0 o web Semántica, donde cualquier usuario en Internet podrá encontrar respuestas a sus preguntas de forma más rápida y sencilla gracias a una información mejor definida.

Se puede decir que estas experiencias son enriquecedoras y demuestran que las distancias entre los procesos de educación y las culturas no son una brecha para el desarrollo de regiones alejadas y de costumbres distintas, pero también se tienen comunidades indígenas donde ni siquiera la luz eléctrica es una necesidad que se satisfaga adecuadamente. Todos estos impedimentos hacen que las brechas entre las transformaciones digitales sean más lejanas para algunas comunidades. El no poder acceder a estos recursos los convierte en usuarios pasivos que no pueden acceder a la educación. Se requieren una alfabetización que lleven nuevas tendencias a estas regiones, pero a sabiendas que los cambios sociales que deben ser tenidos en cuenta a la hora de realizarlas, tomando como referencia el cambio que se pueda dar en futuras generaciones.

Educarnos en la TIC, es otra forma de empezar a construir la historia del siglo XXI con la web 2.0, creando, diseñando, interactuando y colaborando en la formación integral del ser humano. El docente en la actualidad asume un rol de facilitador de los avances de la ciencia y la tecnología en la educación, propiciando que el alumno construya sus conocimientos de acuerdo con sus necesidades áulicas que permitan ser competitivos ante una sociedad del conocimiento a vanguardia de la modernidad educativa.

Conclusiones

Esta investigación fue focalizada específicamente al uso de la web 2.0 como herramienta innovadora para mejorar la práctica docente, por tanto, para el inicio de la adopción tecnológica se manejó con relación a las actitudes y creencias de los sujetos de investigación hacia las TIC. Se cumplieron los objetivos planteados, obteniendo de ésta hallazgos de gran relevancia para conocer e intervenir en la situación de las condiciones de educatividad y educabilidad respecto a los docentes y alumnos de la institución educativa.

La tecnología web 2.0 es una herramienta valiosa para la educación, que los docentes pueden utilizar para conectar con los estudiantes, de forma que se logre interactuar con ellos e incentivar la participación, debido a que esta generación ha nacido en la época tecnológica.

Estos intercambios virtuales que se realizan entre profesor - alumno, alumno - profesor y alumno - alumno tienen que ser frecuentes, ágiles y diversificados virtualmente en base a una actividad de enseñanza y aprendizaje, planificada.

Consideramos importante seguir desarrollando investigaciones en el ámbito educativo, desde el eje temático nuevas tecnologías innovadoras, ya que aporta mejorías y un mayor desarrollo en la educación.

Los normalistas obtuvieron un amplio conocimiento sobre herramientas de la web 2.0, mejoraron su práctica docente, elevaron su promedio y desarrollaron materiales académicos vanguardistas.

El maestro de este nuevo milenio debe comprender que los estudiantes adquieren sus conocimientos de distintas maneras y, debido a esta variedad de formas de aprendizaje, se requieren diversificar estrategias didácticas de aprendizaje, para adaptar técnicas de enseñanza usando herramientas de la web 2.0.

La incorporación de estrategias pedagógicas, apoyadas en las diferentes herramientas de la web 2.0, abren una serie de escenarios nuevos para una mejor comunicación bidireccional, la diversidad de aplicaciones disponibles genera un ambiente de aprendizaje que propicia el proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso.

Educarnos en las TIC es otra forma de empezar a construir la historia del siglo XXI con la web 2.0, creando, diseñando, interactuando y colaborando en la formación integral del ser humano. El docente en la actualidad asume un rol de facilitador de los avances de la ciencia y la tecnología en la educación.

Referencias Bibliográficas

Aguirre Aguilar, G. (2011). La web 2.0 en la investigación docente. Hacia una estrategia de intervención desde el aula. En: Edel Navarro, R. [et al.] Foro Interregional de Investigación sobre Entornos Virtuales de Aprendizaje. Integración de Redes Académicas y Tecnológicas. México: COMIE/Red Tic.

Fierro Cecilia, et. al. (2006) Transformando la práctica docente. Colección Maestros y Enseñanza, México D. F. Edit. Paidós, 247 pp.

Moreno, M. D. (2008). Alfabetización digital: el pleno dominio del lápiz y el ratón. Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación, 3 (XV), 137-146.

Peña, I., Córcoles, C. P., y Casado, C. (2006). El Profesor 2.0: docencia e investigación tecnológica desde la Red. UOC Papers, núm. 3. Recuperado el 22 de febrero de 2011.

Pineda Chávez G. ¿Innovadores en la educación?; extraído el 10 de octubre de 2014 desde http://www.amauta-international.com

Capítulo 14. La innovación en la práctica docente

María del Pilar Güentella Sosa
Francisca Susana Callejas Ángeles

Introducción

Los retos en la educación son muchos. El presente documento se concreta a revisar los desafíos de la interacción pedagógica en el aula, cómo generar aprendizajes que representen un reto y a la vez sean divertidos y atractivos para que respondan a las características de los estudiantes con quienes se trabaja. Por ello, es necesario que los docentes desarrollen habilidades digitales para el uso de la tecnología aplicada a la educación por ser un recurso que favorece la innovación didáctica.

En la formación inicial docente se establecen las bases pedagógicas y didácticas para tratar cada campo del conocimiento enfocado a las edades y requerimientos de los niños con que se va a trabajar, de forma tal que se lleva un proceso en el que se buscan alternativas para trabajar en la práctica docente que respondan a estas necesidades. Una de ellas es la gamificación, que retoma los principios del aprendizaje a través del juego.

La posición pedagógica desde la cual se parte es donde el estudiante es activo y participe en el desarrollo de sus propios conocimientos, de comprender la importancia de planificar con una intención, de buscar o crear los recursos que sean favorables para lograr sus metas y de asumir la responsabilidad que le corresponde sin que por ello deje de disfrutar este proceso educativo.

Ahora bien, el trabajo docente con los niños puede ser abrumador si no se cuenta con las habilidades, dominio y experiencia para organizar el grupo, para considerar las particularidades de cada integrante, para estar al tanto de sus intereses, para lograr los aprendizajes esperados y atender otras tareas que le tocan al maestro. Por ello, se propone en este proyecto que se cuente con una diversidad de alternativas para trabajar en el aula con actividades gamificadas.

Por lo anterior, se establece el siguiente objetivo de la investigación: propiciar la innovación desde la práctica docente en la formación inicial para desarrollar competencias genéricas y profesionales que atiendan el perfil de egreso de los estudiantes normalistas.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (2012), con el que se forman los futuros docentes en la línea de acercamiento a la práctica, menciona que

> el aula de clase y los procesos de interacción pedagógica que se gestan cotidianamente entre docente y estudiantes, tienen como base el conjunto de conocimientos, saberes, creencias, valores, tradiciones y rituales que posee cada uno de los sujetos que interactúan; de ahí que las formas de organizar las sesiones de clase, el uso de los espacios y el tiempo, así como los recursos materiales y los niveles de profundidad en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos escolares van de la mano de los aspectos socioculturales de los sujetos implicados. (Programa del curso Observación y análisis de la práctica escolar. pág. 6).

Con base en lo anterior se comprende que la labor docente es amplia y las decisiones para organizar la clase y tomar decisiones para planificar el trabajo son fundamentales para que entre los participantes se establezcan los ambientes de aprendizaje y la dinámica de participación de los involucrados en este proceso.

La innovación en los sistemas educativos y en los diseños curriculares se puede entender de diferentes formas. Para Díaz Barriga (2010) es la incorporación de las novedades del momento y se manifiesta como la intención de atender a las demandas de la sociedad globalizada y dar respuesta a las políticas de organismos internacionales. Es así que no se toman del todo las necesidades del contexto y la visión de los docentes que son quienes las pondrán en práctica.

Díaz Barriga (2010) encuentra que los aspectos que favorecen la innovación son los currículos flexibles, la formación por competencias, la enseñanza centrada en el alumno con bases constructivistas y cognitivas, el aprendizaje situado, el trabajo por proyectos, la incorporación de la tecnología informática y de la comunicación, el uso de los ejes o temas transversales.

La innovación no se limita al aula. Es necesario que se implique a la escuela, que desde su organización y visión se muestre abierta a incorporar formas de trabajo que respondan a las

condiciones del medio, a las necesidades de las personas que forman esa comunidad escolar, pero también a las demandas sociales y al compromiso de la misma con la innovación.

La educación ha de ser innovadora de acuerdo con el cambio social, que aun cuando ya tiene un tiempo estudiándose el cambio y la innovación no ha sido de la forma más idónea y se dan fuertes resistencias al respecto, es necesario revisar el para qué se cambia y a quién beneficia ese cambio, en este se puede advertir que subyacen diferentes visiones al respecto pero que lo ideal es que las transformaciones propicien una mejora social y humana. Es importante acuerdo con Escudero se han logrado avances al respecto, pero para los más desfavorecidos hay numerosos obstáculos que limitan la innovación, donde hay más incertidumbres y conflictos propiciados por el sistema neoliberal, donde las reformas han traído más confusión que certezas.

Ahora bien ¿qué posibilidades tienen los maestros de innovar?, ¿desde dónde se da una renovación y cómo puede favorecerse desde la formación inicial? Más allá del discurso, es necesario enfrentar la situación y retomar el papel de liderazgo del profesor desde la posibilidad de brindar a los alumnos experiencias que les impliquen en sus aprendizajes desde un papel activo, protagónico y que no quede limitado por los recursos por el contrario que sus proyectos de innovación tengan el sustento psicopedagógico que responda a las necesidades de los niños y la apertura hacia la innovación desde la creatividad. la originalidad y la autenticidad.

En este sentido, las posibilidades de llegar a la innovación se hacen por diferentes caminos. Las propuestas colectivas, colegiadas y de comunidad son válidas y en ocasiones más exitosas que cuando son de forma aislada, porque un proceso intencionado y organizado tiene mayores oportunidades de ser exitoso.

Un rasgo a considerar, de acuerdo con Gutiérrez (2016), es la sustentabilidad ligada al cambio social, donde los educadores son los protagonistas y asumen la innovación como parte de un cambio continúo vinculado a un origen y un bien común, donde la sociedad y la escuela avanzan en un mismo sentido entendiendo la relación entre el entorno natural y social como una correspondencia en la que se afectan mutuamente.

La investigación, la formación y la innovación, propician un acercamiento formal, porque se apropia de referentes teóricos que dan sustento a la innovación, diseña estrategias que dan orden a su proyecto de innovación y es proceso formal que busca la mejora de las condiciones de educativas de ese contexto.

De acuerdo con Moreno, en su definición de formación, se deben comprometer "todas las dimensiones de la vida del hombre, del desarrollo personal, las relaciones sociales e institucionales, el trabajo, la cultura, etc.; en tanto que, en todos esos ámbitos, el hombre puede encontrar y propiciar experiencias de formación" (Moreno, 2000. pág.28).

Metodología

La metodología que se adopte en las investigaciones del ámbito social tendrá enfoques de acuerdo a la teoría que sustente el proceso de indagación. En la mayoría de los sustentos teóricos respecto al tema de investigación social, se describen los aspectos que atañen a una metodología con sus pasos definidos, con el énfasis de que todo fenómeno social es cambiante, multifactorial y de índole interpretativa; sin embargo, para definir un proceso de indagación, es necesario que los estudiantes normalistas tengan bien definido *el qué, el quién y el cómo.*

Es esencial considerar que esos pasos en el proceso de la investigación deberán denominarse "procesos específicos", ya que tienen un inicio, un desarrollo y un fin (Rojas, 2000, pág.36). La metodología está definida a partir del objeto de estudio, debe especificar un inicio ya que es necesaria la problematización para que surja el interés de conocer y reconocer los fenómenos educativos que pueden ser factibles y, como consecuencia, las causas y efectos de las mismas.

La investigación realizada es con el enfoque mixto. Este ofrece varias ventajas y se tiene una perspectiva más precisa del fenómeno; ayuda a clarificar y formular el planteamiento del problema, así como las formas más apropiadas para estudiar y teorizar los problemas de investigación. Es de corte exploratorio, pues pretende dar una visión aproximada del fenómeno de estudio: la innovación en la práctica docente. De corte longitudinal (temporalmente a corto o mediano plazo) con un enfoque bajo la técnica de la observación participante mediante un proceso de reflexión de la práctica docente.

Escenario:

43 Estudiantes de quinto semestre de la licenciatura de educación primaria en la asignatura trabajo docente e innovación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Instrumento:

Cuestionario de cinco preguntas cerradas. Las preguntas se realizan con opciones para hacerlas modificables y significativas para su valoración, para integrar conceptos e interpretaciones, actitudes, puntos de vista y triangulación de información. El instrumento también permitió tener un diagnóstico con respecto a la innovación, las características de un docente innovador y el entorno que favorece la innovación. Asimismo, se realizaron gráficas que permitieron identificar cuestiones tanto positivas como negativas.

La implementación de la metodología y del instrumento de diagnóstico fue seleccionado por las experiencias obtenidas en otros procesos y por presentar una posibilidad concreta de las ideas que prevalecen sobre el tema. La aplicación del cuestionario y sus resultados permitieron apreciar los primeros hallazgos de la investigación.

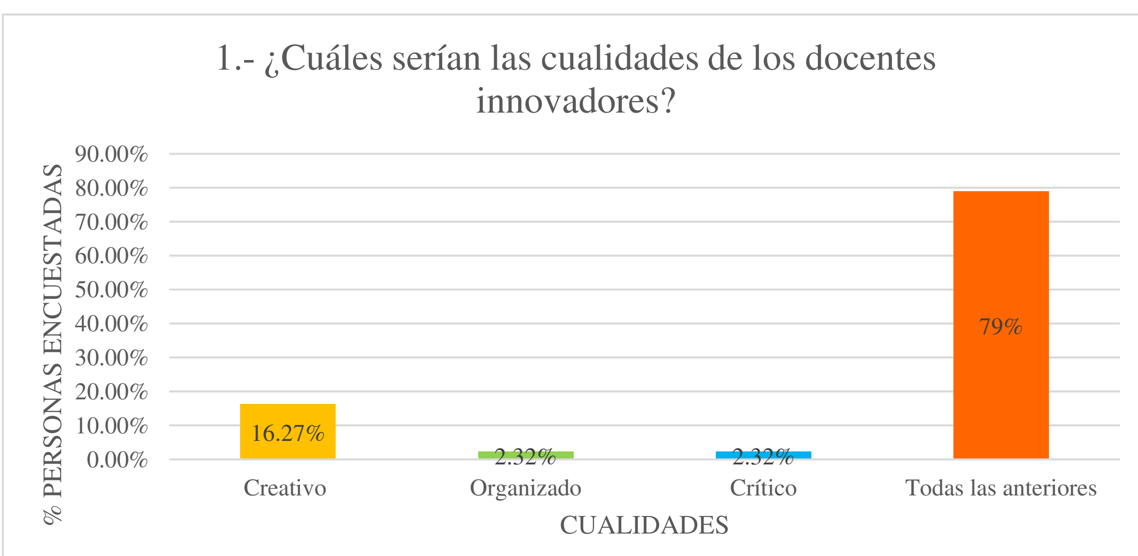
Pregunta de investigación

¿Es importante la innovación en la práctica docente para los estudiantes en su formación?

Resultados

Las gráficas muestran, de acuerdo con los cinco campos en que se organizó el instrumento, la percepción que tienen los estudiantes normalistas sobre la innovación.

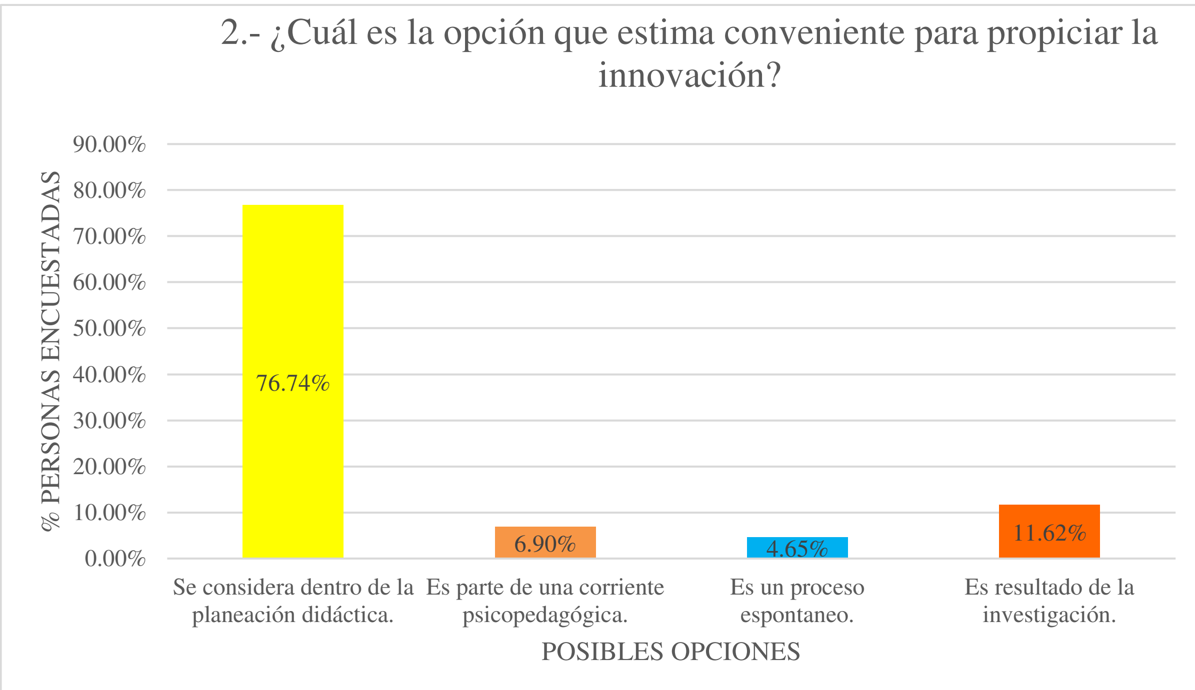
Gráfica No.1



INTERPRETACIÓN: Con base en los resultados, se concluye que las cualidades de los docentes innovadores incluyen una relación entre la creatividad, la organización y la capacidad crítica; con un 79%; mientras tanto, la creatividad por sí sola, se coloca en un 16.27%. Finalmente, la organización y la capacidad crítica con un 2.32% respectivamente.

Se aprecia que el docente innovador debe tener diferentes cualidades, ya que en su mayoría seleccionaron el indicador Todas, que se refiere a las cualidades propuestas, lo cual implica que entienden que se requieren diversas cualidades para llegar a ser un docente innovador.

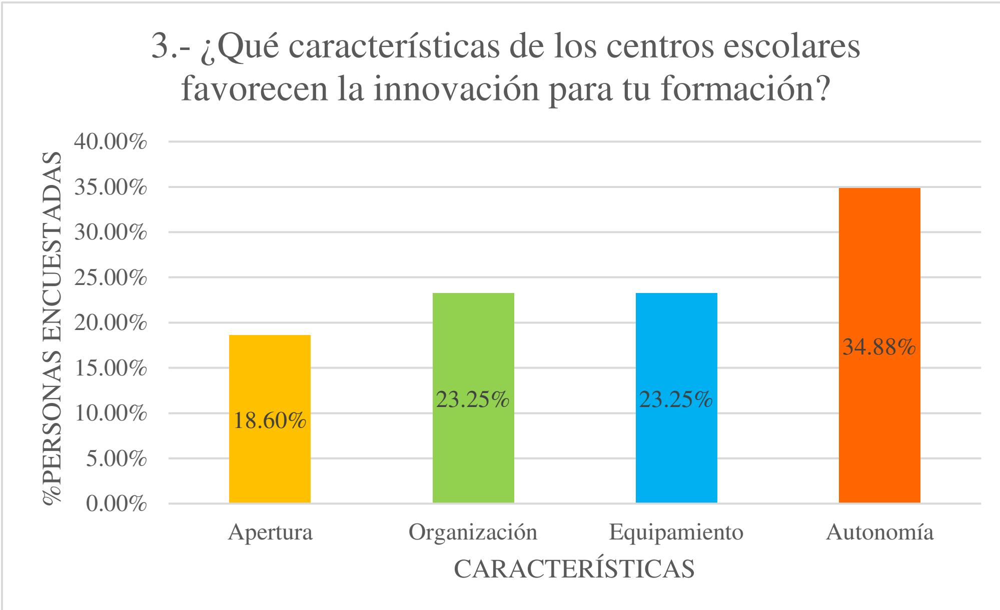
Gráfica No. 2



INTERPRETACIÓN: De acuerdo con la información que se observa en la gráfica anterior, el 76.74% considera conveniente integrar a la innovación en la planeación didáctica, ya que para lograr las competencias genéricas es importante que se realice la planeación acorde con el plan de estudios y con estrategias innovadoras.

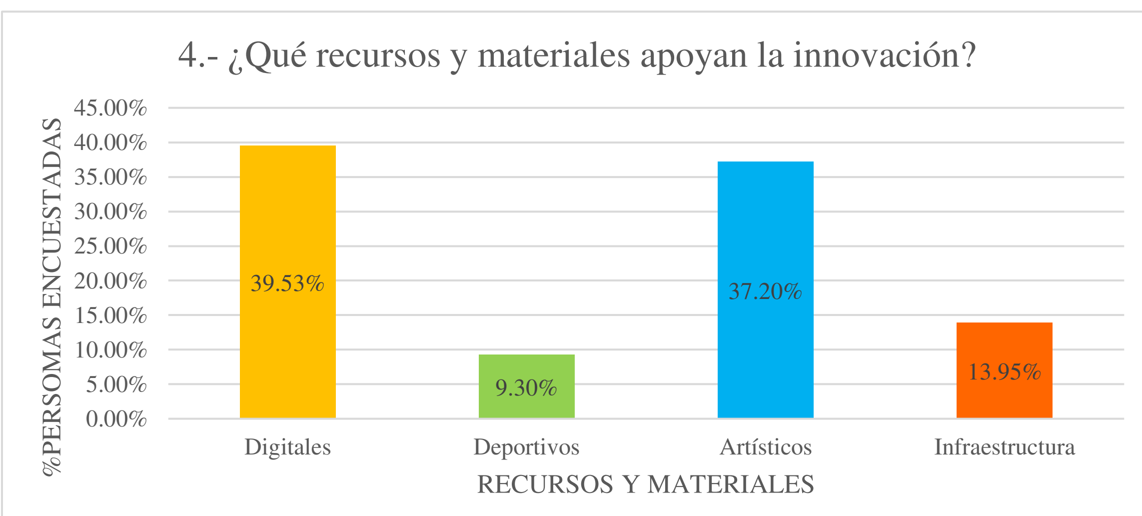
En contraste, las opciones restantes se encuentran bajo el 12%; con un 6.90%, 4.65% y 11.62%, respectivamente.

Gráfica No.3



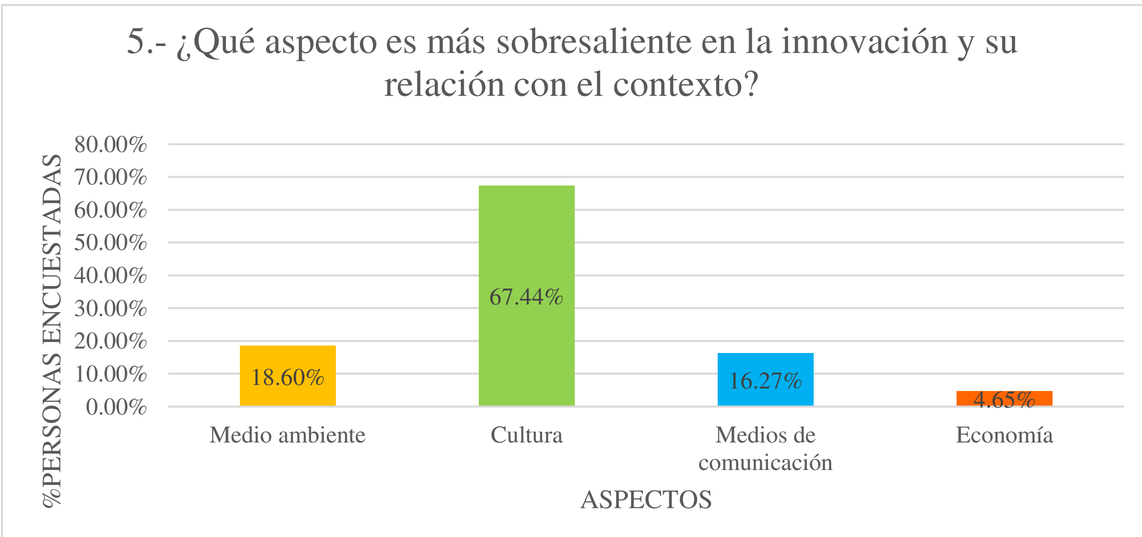
INTERPRETACIÓN: Con base en los resultados, se estima que la característica de los centros escolares que favorece la innovación para la formación individual es la autonomía; aunque está en las escuelas normales es un concepto con varias acepciones y en ocasiones no se observa, con un 34.88%. Seguida de la organización y equipamiento con un 23.25% cada una y, finalmente; la apertura, con 18.60%.

Gráfica No.4



INTERPRETACIÓN: De acuerdo a los resultados obtenidos, las personas encuestadas mencionan que los recursos y materiales que apoyan la innovación son los digitales y los artísticos, con un 39.53% y 37.20% respectivamente. En ese sentido la concepción de la innovación es el uso de las computadoras como recurso innovador, Mientras que los deportivos y la infraestructura se ubican por debajo del 15% cada uno.

Gráfica No 5



INTERPRETACIÓN: Con base en los resultados obtenidos, se concluye que más de la mitad de los encuestados considera que el aspecto más sobresaliente de la innovación, y su relación con el contexto, es la cultura. Seguido del medio ambiente y medios de comunicación con un porcentaje menor al 20% y sólo el 4.65% opina que es la economía.

Se infiere que aun cuando no se cuente con todos los recursos necesarios la cultura es más importante que las carencias que puedan existir.

Conclusiones

Las prácticas innovadoras son un reto, por lo que hay que considerar diversos elementos que favorecen la formación individual que permita al estudiante apropiarse de los conocimientos y habilidades para el logro de las competencias genéricas, las cuales deben trabajarse a partir del trayecto formativo de la práctica por lo cual es necesario formar maestros que respondan a la problemática del contexto y de sus estudiantes.

Los saberes que subyacen en la práctica docente deben propiciar la innovación para romper con las rutinas, fomentar el pensamiento creativo, las soluciones a las problemáticas que se presentan y utilizar los recursos disponibles, para romper con esquemas establecidos con base en constructos que orienten el intercambio de experiencias y la creación de alternativas.

Desde la formación inicial se han de promover procesos de investigación que favorezcan la innovación y la resolución de problemas para que, de forma intencionada, organizada y fundamentada, se pueda arribar a propuestas comunes donde se integren colectivos en favor de un proyecto alternativo para atender las necesidades específicas del contexto donde se desarrolle.

En la corresponsabilidad de su proceso formativo los estudiantes normalistas saben que la innovación requiere de una serie de capacidades que deben desarrollar como docentes para encontrar alternativas creativas a los problemas educativos que enfrentan en su práctica. Para responder a la pregunta generadora, es importante desde la formación inicial realizar un trabajo colaborativo y buscar cómo hacer innovaciones que resuelvan las problemáticas que se presentan en la práctica.

Los estudiantes consideran que en ocasiones, los contextos donde desarrollan su trabajo ofrecen pocas opciones para innovar e introducir nuevas propuestas de enseñanza y dentro de la incertidumbre se realizan materiales, estrategias, materiales, que no siempre se obtienen los resultados que se esperan, pero se considera que la experiencia permite favorecer la mejora de la práctica educativa.

Referencias Bibliográficas

Carbonell, S. (2001). *La aventura de Innovar. El cambio en la Escuela.* Madrid: Ediciones Morata.

Díaz, B, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. Revista Iberoamericana de Educación Superior. México: No.1 Vol.1. pp. 37-57 UNAM. En: http://ries.universia.net

Escudero, J. M. (s/f). *Reconstruir la innovación para seguir peleando por la mejora de la educación.* Murcia: XXI Revista de educación.

Gutiérrez, B. (2016). *Innovación y sustentabilidad*. México: Gedisa.

Moreno, M. G. (2000). *Formación de docentes para la innovación educativa*. Sinéctica 17

Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015) *Gamificación: como motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. España: Digital tex. Grupo océano.

SEP. (2012) *Plan de Estudios Licenciatura en Educación Primaria*. México: Programas del Trayecto formativo: Práctica Profesional.

Capítulo 15. El enfoque curricular durante las prácticas profesionales de los docentes en formación

Laura Ramírez Jaramillo
Ireri Báez Chávez
Elvia Velázquez Fajardo

INTRODUCCIÓN

La investigación que dio inició en el ciclo escolar 2017-2018 presenta como objeto de estudio las prácticas profesionales de los maestros en formación de séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Biología. Se problematiza la intervención pedagógica (acción didáctica) de los estudiantes normalistas en el aula durante sus prácticas profesionales; se distingue como práctica pedagógica, para valorar si atiende el enfoque curricular del plan de estudios vigente de educación básica durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación encuentra su justificación a partir de los resultados del Examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente 2017-2018, con los que se identifica, como área de oportunidad en los concursantes egresados de la institución, el conocimiento de los propósitos y contenidos de secundaria. Además, aunque muestran buen manejo de planificaciones didácticas, diseño de situaciones y estrategias didácticas como elementos para su desempeño docente, identifican la necesidad de reforzar el conocimiento de los enfoques curriculares para su aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en apego a la propuesta del plan de estudios de educación básica.

Por lo anterior, el objetivo de la investigación es ubicar a las prácticas profesionales como objeto de estudio por ser una dimensión prioritaria para la formación y espacio donde se articulan y movilizan saberes teóricos (conocimientos epistemológicos, disciplinares, psicopedagógicos y didácticos construidos durante la formación inicial) con la práctica, por ser también espacio donde la acción del docente recobra importancia al reconocer cómo se comprende e interpreta el interés constitutivo del saber implícito y explícito en el curriculum para traducir y dar respuesta al enfoque curricular a través de una triada construida

metodológicamente para su tratamiento: *enfoque curricular-planeación-intervención pedagógica.*

Las prácticas profesionales promueven una relación dialéctica entre las dimensiones del saber teórico y el práctico como proceso intencional, consciente y tácito. Se busca reconocer cómo se involucran los referentes contextuales, experiencias y subjetividades; es decir, si hay articulación de elementos de la tradición, lenguaje, medios, valoraciones, etc. Por tanto, es importante se desvelen las realidades vividas para generar conocimiento (Carr, 1998 y Shön, 1995). Estos aspectos, como fenómeno educativo, requieren de vigilancia epistemológica, como lo argumenta Gastón Bachelard (1997).

La construcción de saberes epistemológicos, didácticos y disciplinares brindan al docente en formación la posibilidad de construir significados para comprender e interpretar referentes teóricos desde aspectos socioemocionales, ideológicos, culturales y sociales que se vinculan al proceso de enseñanza y aprendizaje; elementos intervinientes que convierten el proceso en un fenómeno educativo digno de atención para generar conocimiento.

Para identificar la correspondencia al enfoque curricular se da atención a la triada *–enfoque curricular-planificación-intervención pedagógica* a partir de someter al análisis y revisión los componentes curriculares, reconociendo el proceso que da origen a la transposición didáctica definida como;

> el desnaturalizar el saber académico, para modificarlo cualitativamente y hacerlo más comprensible para el alumno; es decir, transformar un objeto del saber en uno de enseñar" (Chevallard, 1991, citado por Buchelli, 2009)

En la enseñanza y el aprendizaje en atención al enfoque curricular, destacando los componentes teóricos de la transposición: sujetos que aprenden, sujetos que enseñan y objetos-contenidos de enseñanza; mismos que, de no cristalizarse en la acción pedagógica, hacen necesaria la clarificación de los posibles determinismos extracurriculares que se sobreponen al propio curriculum, y que van desde subjetividades inscritas en la realidad de cada centro escolar, siendo de tipo contextual, histórico y cultural e ideológico (Carr y Kemmis, 1998).

Durante el ciclo escolar 2017-2018 se busca dar respuesta a los cuestionamientos de investigación ¿Qué racionalidad curricular e interés constitutivo del saber prevalece durante la intervención pedagógica de los docentes en formación de la LESEB durante las jornadas de práctica pedagógica? ¿Es la intervención pedagógica del docente en formación coherente con el enfoque y racionalidad curricular del plan de estudios de educación básica vigente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Y en atención a la triada: plan de estudios-enfoque curricular-intervención pedagógica, durante el ciclo escolar expresado se realiza el análisis de componentes curriculares; se destaca el sustento paradigmático que sostiene el modelo de enseñanza para la construcción y generación del conocimiento en los educandos, para situarlo en un enfoque curricular desde la perspectiva teórica; se diseñan variables para la revisión de planificaciones que den respuesta al sustento paradigmático constructivista desde la perspectiva sociocultural con la intención de valorar cómo se trasladan los saberes constitutivos del plan de estudios a la planificación como base fundamental para la intervención pedagógica.

Para dar respuesta a lo planeado en la temporalidad expresada, se plantean los siguientes cuestionamientos: ¿cuál es el enfoque curricular del plan de estudios de educación básica vigente?, ¿qué características se destacan en el plan de estudios desde el sustento paradigmático del plan de estudios de educación básica? y ¿la planificación, como proceso intencional y tácito, atiende el enfoque curricular del plan de estudios vigente?

Para atender la problemática, se estableció como objetivo general:

Analizar la intervención pedagógica del docente en formación durante sus jornadas de prácticas profesionales del ciclo escolar 2017-2018 para valorar la trasposición didáctica del enfoque curricular y los intereses constitutivos del saber del plan de estudios de educación básica durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y para distinguir las correspondencias y conexiones entre lo teórico y la realidad escolar en un proceso dialéctico, entre pensamientos, conocimientos, creencias y tradiciones desde la intervención pedagógica.

Se busca confrontar el argumento respecto de la permanencia de procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula sustentados en modelos de enseñanza y enfoques curriculares desfasados que no dan respuesta a las perspectivas de la sociedad global. Por lo tanto, el

alcance de la investigación consiste en pretender explicar de los motivos y factores que provocan la permanencia de prácticas docentes desarticuladas al enfoque curricular vigente; así como descubrir y comprender la permanencia de determinismos extracurriculares; aspectos que pueden generar posibles abismos y distanciamientos durante la formación.

Con lo descrito se expresa como supuesto: la falta de claridad en la comprensión e interpretación del enfoque curricular de planes y programas de estudio de educación vigente es debido al distanciamiento dialéctico entre teoría y práctica en la intervención pedagógica, situación que genera dicotomías en la formación.

Como avance de investigación, en un primer momento se realizó un análisis del plan de estudios de educación básica 2011 para destacar características de los elementos y componentes curriculares para vincularlo en un enfoque curricular desde la perspectiva teórica. Se diseñaron variables para la revisión de planificaciones considerando el sustento paradigmático del modelo curricular. Los componentes curriculares considerados son, por ejemplo: propósitos, fines, contenidos, modelos de enseñanza, evaluación, ambientes de aprendizaje, recursos entre otros- (Sacristán, Perreneoud, Linuesa, 2012, p. 36).

Se atiende el proceso en atención al normativo Perfiles, Parámetros e Indicadores emitido por la Coordinación del Servicio Profesional Docente, se consideran los indicadores para el análisis de la intervención pedagógica, de la dimensión 1:" Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender", y dimensión 2 "Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente". Indicadores que se articulan a variables del Plan de Estudios de la LESEB (1999), en específico en el apartado de perfil de egreso, respecto a las desarrollar a desarrollar, siendo: habilidades intelectuales específicas, dominio de propósitos y contenidos de educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a condiciones sociales. […] El desarrollo de la investigación incide directamente en la atención al campo dos, inciso a), b) y c) (SEP, 1999, p. 7-8).

Lo anterior permite dar explicaciones de lo vivido, buscar propuestas de mejora para romper con los abismos y distanciamientos durante la formación e incidir en la mejora de logro del perfil de egreso en específico en el rasgo 2 "dominio de propósitos y contenidos de la

educación secundaria" y 3 "competencias didácticas, incisos a y b, elementos que contribuyen al logro de un buen desempeño docente durante la práctica, encaminados a desarrollar capacidades de reflexión y movilización de conocimientos con sentido pedagógico (SEP, 1999, p. 11-18).

Desarrollo

Referentes teóricos.

Habermas (1986), en su teoría de los intereses constitutivos del conocimiento, expresa que el saber no es producto de un supuesto acto intelectual puro; es resultado de una actividad humana guiada por intereses que dan respuesta a una realidad y cotidianidad desde la configuración de condiciones históricas, económicas, políticas y sociales. Esta perspectiva teórica en el campo educativo da cabida a comprender que todo curriculum se constituye y organiza bajo intereses sociales que determinan la forma de construcción de conocimientos, saberes que pueden estar ubicados en perspectivas del mundo de las ciencias (empírico-analíticas y/o interpretativas o histórico hermenéuticas), intereses expresados en códigos curriculares de manera implícita o explícita, como lo argumenta Ludgren (1997), para comprender significados, sentidos y fines del curriculum. Para este estudio, el análisis curricular se sitúa en las dos primeras esferas del saber desde la perspectiva de Habermas (1982): el mundo técnico y práctico, ambos racionalmente válidos; es decir, si el enfoque curricular es técnico o es práctico.

El interés constitutivo del saber técnico en la perspectiva desde la teoría de Habermas sobre el enfoque racional e intereses constitutivos del saber, lo curricular se ubica en lo instrumental y las propuestas curriculares se ubican se ubican en los modelos de Bobbit (1924), Tyler (1973) y Taba (1974). El primero propone dar respuesta a la industria, gira en torno al control social, al desarrollo productivo y reproductivo con el fin que los sujetos sean exitosos en la sociedad. Posteriormente, Tyler, con su modelo curricular por objetivos o medios-fines, prioriza qué se debe enseñar y cómo enseñar, promueve el papel del estudiante desde un plan de acción, enfatiza el logro de los objetivos y los resultados a partir de seleccionar los objetivos, selección de experiencias de aprendizaje organización y evaluación de experiencias. Este modelo se distingue por ser racional, sistemático, centrado en la

evaluación y medición de la conducta en el estudiante. Por último, Hilda Taba (1962) promueve un enfoque para la transmisión de la cultura y la socialización del sujeto como forma de lograr una estructura social. Parte de las exigencias y necesidades sociales para diseñar el curriculum por objetivos y lo desarrolla en fases o niveles: objetivos generales, específicos, el contenido, las experiencias de aprendizaje, la evaluación y verificación de la conducta. A la par, considera las teorías cognitivistas con la pretensión de desarrollar en el alumno destrezas para aprender.

En general el enfoque técnico se distingue por los objetivos conductuales y los contenidos determinados, se caracteriza por instruir, capacitar, reproducir, transmitir, informar y controlar. No obstante, hay críticos que se oponen a la propuesta por no responder a las necesidades sociales actuales.

El interés constitutivo del saber práctico se traslada al campo curricular en el enfoque racional práctico, se ubica en el mundo subjetivo, reconocido por las ciencias históricas hermenéuticas, da respuesta a lo teleológico valorativo donde los medios son el camino para el logro de fines. Se ubica en una dimensión cualitativa donde la explicación, el diálogo y la crítica están presentes en el proceso de aprendizaje. Promueve en el alumno la participación activa. Hay especial atención a la comprensión de significados y los conocimientos subjetivos no pueden ser desechados. Sus principales exponentes en lo curricular son: Joseph Schwab (1990), quien parte del modelo naturalista y considera el contexto y la influencia social; además, ubica en el centro del proceso la interacción humana y ética para desvelar los procesos vividos en el aula. Propicia un razonamiento analítico, crítico y reflexivo. Elliot, por otra parte, incorpora la implementación de la investigación acción, propone núcleos temáticos y problemáticos desde la dimensión teoría, realidad y práctica. Stenhouse (1985), a su vez, sostenido en la teoría educativa interpretativa, problematiza el proceso para buscar soluciones desde la acción y la reflexión.

Metodología

El estudio se ubica desde un sentido sociológico para centrar la intervención pedagógica del docente en formación desde un contexto social, histórico, ideológico y cultural. Se propone la aplicación del método racionalista de la sociología comprensiva de Weber (2002) con la

tipologización de la acción social, con corte cualitativo de tipo exploratorio, descriptivo y explicativo. Por ello, desde la intervención pedagógica del docente en formación, se pretende reconocer el tipo ideal que brinde respuesta al enfoque curricular durante la intervención pedagógica desde el reconocimiento de los hechos, comportamientos y pensamientos configurados a partir del uso de la razón, atendiendo los intereses constitutivos del saber expresados en el curriculum.

Para la comprensión interpretativa se establecen criterios con el propósito de reconocer la correspondencia al enfoque curricular vigente desde el método comprensivo. Para ello se establece la diferenciación del tipo ideal:

- La acción racional instrumental (técnico): el mundo material objetivado ve los medios necesarios para lograr los fines a partir del diseño de objetivos, el valor de conocimiento reside en la capacidad de reflejar la realidad externa.
- El tipo ideal desde el actuar racional respecto a valores, se consideran las subjetividades, lo social, el contexto, ideológico y cultural. El fin es reflejar los valores sociales, recuperando el diálogo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Tipo ideal con acciones afectivas (de carácter irracional), determinado por afectos y estados sentimentales.
- Tipo ideal basado en las costumbres, normas y hábitos.

La investigación se diseñó para atenderse en una temporalidad de dos años, inició en el ciclo escolar 2017-2018. El grupo focal de la investigación se integró por 18 estudiantes de séptimo y octavo semestre de la LESEB. Se consideró el 100% de la población por el tamaño del universo. En un primer momento se profundiza en el conocimiento de la perspectiva teórica, así como el análisis de los componentes curriculares del plan de estudio vigente de educación básica (2011), y desde un comparativo de enfoques curriculares –técnicos y práctico– situarlo en una perspectiva curricular. Posteriormente se diseñaron variables para distinguir en la planificación el sustento paradigmático que sostiene su enfoque e interés constitutivo del saber.

Es necesario aclarar que, debido a la implementación del nuevo modelo curricular a partir del ciclo escolar 2018-2019, se reajustará lo planeado en la investigación, debido a que

nuevamente hay una necesidad de explorar los componentes curriculares de este modelo para caracterizarlo. En el presente ciclo se inició con el diseño de variables para la observación de la intervención pedagógica del docente en formación y a partir de la metodología del tipo ideal, valorar si hay traslado del enfoque curricular al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Diseño de variables.

El tratamiento de la relación dialéctica –teoría y práctica– para valorar la planificación consistió en el diseño variables atendiendo la trasposición del enfoque curricular, se consideró el sustento paradigmático del modelo curricular (tabla 1) para reconocer el traslado de saberes, su interpretación y reconocimiento, así como su análisis por ser la base que sostiene la intervención pedagógica del docente en formación.

Tabla 1
Perspectivas Teóricas

Identificación de perspectivas teóricas en la planificación	
Teorías cognitivas: Piaget, Ausubel	Diagnóstico del aprendizaje Conflicto cognitivo Aprendizaje previo y la relación con el puente cognitivo Lenguaje escrito Gradualidad del aprendizaje Relación del Aprendizaje significativo y niveles de concreción del aprendizaje. Generar ambientes favorables para el aprendizaje (motivación y organización)

Nota: Cuadro elaborado por la autora de la investigación en abril del 2018.

Posteriormente para la revisión de planificaciones, el análisis y valoración de sus componentes, se diseñó una rúbrica con matriz de valoración de variables que se articulan con el enfoque curricular.

Tabla 2
Variables de la Planificación

VARIABLES
Componentes de la planificación (principios pedagógicos, aprendizaje esperado, secuencia didáctica, propósito, estándar curricular, y datos generales)
Modelos de enseñanza y aprendizaje: secuencia didáctica, proyectos, ABP, estudio de caso, otro.
Diagnóstico
Aprendizaje significativo
Aprendizaje previo:
Estrategias de enseñanza para rescatar los aprendizajes previos:
Reto cognitivo y/o problematización
Nivel de concreción del aprendizaje esperado:
Estilo de aprendizaje
Organización grupal
Gradualidad del conocimiento.
Material didáctico
Uso de las TIC
Contenido científico
Habilidades del conocimiento (conceptuales, procedimental y actitudinal)
Pensamiento crítico, analítico, argumentación.
Evaluación del aprendizaje.
La planeación atiende el enfoque didáctico para dar respuesta al enfoque socioconstructivista
Evaluación del logro del aprendizaje esperado.
Ortografía

Nota: Variables diseñadas por la autora para la investigación en abril 2018.

En atención a la triada propuesta en la investigación, se diseñaron variables para la observación de la práctica durante la intervención pedagógica, su diseño se sustentó en la base de paradigmas del modelo curricular ya explícito. Dichas variables se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 3
Variables de Observación

Destaca los aspectos fundamentales de los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos del nivel educativo atendiendo los componentes del plan de estudios de educación básica 2011 y la dimensión 1 y 2 de Perfiles, Parámetros e Indicadores 2017-2018.
Organiza la clase utilizando el diseño previo de proyectos didácticos.
Presenta al grupo el aprendizaje esperado.
Aplica estrategias didácticas para recuperar el aprendizaje previo en atención a los principios pedagógicos.
Principales estrategias que utiliza para recuperar los aprendizajes previos.
Promueve el diálogo y la reflexión al momento de rescatar los aprendizajes previos.
Toma como sustento los aprendizajes previos como base para el planteamiento o reto cognitivo mismo que detone la construcción del nuevo aprendizaje.
Los niveles de concreción del aprendizaje se articulan al aprendizaje esperado.
Diversifica las estrategitas de enseñanza y aprendizaje en los diferentes momentos de la acción docente (inicio, desarrollo y cierre).
Principales estrategias de aprendizaje que implementa en la acción docente.
Moviliza la organización del grupo en los diferentes momentos de la acción docente.
Reconoce los intereses y necesidades de los estudiantes para favorecer el aprendizaje de acuerdo con los estilos de aprendizaje
Considera la influencia del entorno (familiar, social y cultural) en los procesos de aprendizaje.
Las estrategias de enseñanza y aprendizaje atienden los niveles de concreción del aprendizaje en lo conceptual, procedimental y actitudinal.
Principales niveles de concreción del aprendizaje que se priorizan en la construcción del aprendizaje.
El lenguaje y el diseño de actividades (conceptuales y procedimentales) atienden las características de los estudiantes en sus niveles de construcción del aprendizaje.
Favorece la inclusión educativa
Las estrategias de enseñanza generan motivación e interés en los estudiantes para integrarlos a la construcción del aprendizaje.
Tipos de organización grupal que prioriza el docente en los diferentes momentos de la construcción del aprendizaje.
Tipo de recursos didáctica que utiliza y prioriza el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Los niveles de concreción en el aprendizaje propician la construcción de pensamiento crítico a partir del análisis, argumentación y reflexión.
El (la) docente propicia con el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje el desarrollo de habilidades hacia la indagación, conceptualización, análisis, síntesis, explicación, aplicación, reflexión y evaluación.
El dominio del contenido científico por el docente es suficiente y adecuado.
Tipo de metodologías del aprendizaje más frecuentes en los docentes en formación.

Evalúa el proceso del aprendizaje en los diferentes momentos de la intervención docente.
Se interrumpió la intervención docente.
Motivos de la interrupción del proceso de enseñanza y aprendizaje de docente en formación.
Hay correspondencia entre el desempeño docente y el proceso de planificación.

Nota: Variables para la observación de la práctica profesional del docente en formación, diseñada por la autora de la investigación.

La aplicación del presente instrumento se atenderá en el ciclo escolar 2018-2019, dando atención a la planeado desde una temporalidad en específico.

Resultados

Caracterización curricular:

Comprender e interpretar el currículum fue necesario para tener claridad en su sentido (fines), así como para reconocer cómo se suele hablar, discutir y contrastar (medios) las visiones que demarcan la realidad educativa. Se reconoce el currículum como la expresión y concreción de un plan cultural que la propia institución asume en determinadas condiciones (Sacristán 1989, p. 12), para distinguir los códigos implícitos y explícitos que estructuran el Plan de Estudios de Educación Básica e ilustrar la construcción social que lo configura, así como el tipo de saber que se establece en el modelo de enseñanza. Ludgren (1997) expresa la importancia de descifrar los códigos para identificar cómo se asumen y representan en cada comunidad escolar, desde la influencia de intereses y condiciones sociales, políticas y culturales, además desde un contexto específico. Para su seguimiento se elaboró un cuadro de dos entradas distinguiendo por apartados cada uno de los elementos que configura el Plan de Estudios de Educación Básica 2011.

En el análisis se destacan los fines y dimensiones de la educación, elementos encaminados a dar respuesta al desarrollo económico y político de la actual sociedad global, para construir sociedades del conocimiento. Estos se caracterizan por ser de corte nacional y global, expresan la intención del desarrollo pleno de las personas con identidad y pertinencia social, personas que valoren su entorno, sean ciudadanos responsables, activos y potencien sus capacidades y habilidades de pensamiento de orden superior para que se desenvuelvan en su vida cotidiana, resuelvan problemas y retos para tomar decisiones, desarrollen su creatividad,

se relacionen con sus pares, se desenvuelvan en la sociedad, piensen para comprender y expliquen situaciones desde diversas áreas del saber partiendo desde la diversidad social, cultural y lingüística. Considerando lo descrito en este primer plano, el proyecto curricular se ubica en un enfoque racional práctico.

Respecto de los principios pedagógicos, se establece una congruencia entre aprendizajes, la enseñanza y evaluación en atención a campos formativos con temáticas graduales. Para su logro, se sustenta la construcción del aprendizaje en el modelo por competencias, sostenido en el paradigma socioconstructivista conformado por las teorías cognitivistas, psicopedagógicas, las teorías de la información y del aprendizaje. Hace énfasis en la generación de ambientes favorables para armonizar el aprendizaje con la implementación de recursos didácticos de diversa índole; es decir, para lograr una enseñanza situada, contextualizada, potenciando el saber (conocimientos) el saber hacer (habilidades) y la valoración de ese hacer (valores y actitudes) para lograr nuevas formas de construcción de pensamiento con sentido crítico y reflexivo La intención es romper el sentido enciclopedista de la enseñanza sostenida en las teorías conductuales.

El enfoque curricular vigente establece la importancia de generar adecuados ambientes de aprendizaje, armonizar los diferentes medios didácticos (digitales y de comunicación) para ser adaptados al medio institucional y áulico, dando uso apropiado a las redes sociales, teniendo la referencia del contexto, su historia, ideología, las prácticas, las costumbres, tradiciones y condiciones del lugar para propiciar que los estudiantes indaguen, investiguen y construyan el conocimiento desde sus referentes.

Por lo anterior, se requiere situar el proceso de aprendizaje; sin embargo, se encuentran algunas dicotomías en el proyecto curricular que fractura el sentido racional práctico. Se expresa en el sentido gradual de los estándares curriculares, ya que son descriptores encaminados a la medición externa. Estos sintetizan los aprendizajes básicos, organizados en períodos logrados por los estudiantes, y ser demostrados en evaluaciones internacionales en atención a las políticas internacionales de la sociedad global, se busca estandarizar los conocimientos desde la del conocimiento global. Díaz Barriga (2011), respecto a esto, argumenta que esta perspectiva ha ido en detrimento de lograr el sentido real de la educación

al no considerar las condiciones políticas, sociales, geográficas y económicas, entre otras, de la sociedad mexicana.

La planificación, sustento de la intervención pedagógica.

A partir del diseño de variables para la revisión de la planificación, se inició su implementación en seis planificaciones que corresponden al 33.3% del universo. ¿Qué se encuentra en el análisis como un primer avance de la investigación? Los docentes en formación hacen evidente el dominio del sustento paradigmático del Plan de Estudios de Educación Básica, respecto del modelo constructivista sociocultural; sin embargo, durante el ejercicio se hace evidente la falta de claridad en la trasposición teórica a procesos de la práctica (diseño de planificaciones), es decir, mostraron dificultad en dicha relación y articulación.

Hay autonomía para el formato de la planificación por cada estudiante, todos parten del diagnóstico, sin embargo, su estructura se centra en la descripción del contexto considerando sus diferentes dimensiones, pero no construye como el puente cognitivo para la generación de nuevos aprendizajes.

El principal modelo didáctico que utilizan en la planificación son las secuencias didácticas estructuradas con sus diferentes elementos (inicio, desarrollo y cierre) aunque la propuesta curricular enfatiza el uso de modelos de aprendizaje como proyectos académicos, aprendizaje basado en problemas (ABP) o estudios de caso. En el diseño de las secuencias se reconoce la ausencia de elementos en su estructura para el aprendizaje previo. Se identifica el diseño de estrategias de tipo oral (preguntas) pero sin articulación con el nuevo aprendizaje; pero no se relacionan como antecedente para plantear el conflicto cognitivo (problematización) y ser la base del puente cognitivo en la construcción y deconstrucción del aprendizaje. De hecho, en ningún caso consideran el reto cognitivo en la planificación. Atienden este elemento como un requisito de la secuencia didáctica sin comprender la importancia de atención en el proceso constructivo, más bien, le dan un sentido operatorio y ejecutivo a la actividad sin confrontación, fracturan así la interacción y la expresión de pensamiento crítico.

Se destaca el diseño de estrategias de control en el desarrollo de actividades, es decir: se centran en la exposición, explicación y reproducción para dar atención al aprendizaje

esperado. Priorizan, durante el desarrollo, el logro de los niveles de concreción del conocimiento centrados en la conceptualización; sin embargo, queda difusa la atención a los niveles para el saber hacer y el ser (interacción de lo aprendido) ya que confunden la aplicación de estrategias conceptuales con aplicación procedimental en la diferenciación de conceptos, hay mal entendimiento en identificar la concreción en lo conceptual, procedimental y actitudinal).

El diseño de actividades es de tipo instruccional y reproductivo y ellas son inducidas para el control del grupo (los grupos de atención se caracterizan por ser de 40 estudiantes de secundaria). El sustento del contenido científico se limita al libro de texto y a referencias electrónicas, el diseño de las estrategias priorizan la parte conceptual de conocimiento y confunden en la aplicación la atención de la esfera del saber con el hacer, es decir, la mayoría de las estrategias didácticas se limitan al nivel conceptual del conocimiento. Continúan priorizando el trabajo individual, la interacción de la construcción del aprendizaje; confunden la motivación y la creación de ambientes de aprendizaje con la aplicación de juegos dinámicos, priorizan estrategias de enseñanza de tipo visual en el proceso.

Para la construcción del nuevo conocimiento, diseñan actividades donde los alumnos elaboren evidencias de lo aprendido, especifican la evaluación como un producto final. Es un reto expresar en el proyecto curricular la evaluación como un proceso.

Conclusiones

Centrar la investigación desde la propuesta metodológica de la sociología comprensiva y el reconocimiento del tipo ideal permite valorar y situar la acción docente en un enfoque curricular, para reconocer si los saberes teóricos construidos en la formación inicial le permiten hacer una interpretación adecuada de los planes y programas de estudio de educación básica para posteriormente tener elementos de diseñar procesos intencionados y racionales en la planificación.

La perspectiva teórica permite dar fundamento al proceso para precisar características, reconocer el sentido y finalidad desde la compresión de códigos implícitos y explícitos y desarrollar una relación con la información obtenida para establecer vínculos acordes con la triada: enfoque curricular - acción docente – planificación; comprender la diversidad de

aspectos que determinan el desempeño docente, y reconocer cómo se asume desde los diferentes centros escolares, ya sea como proyecto educativo en lo áulico, institucional, ideológico, cultural o social.

Es necesario valorar que la formación docente está enmarcada previamente al diseño de la planificación y, para ello, el estudiante requiere de saberes para tomar decisiones sobre el qué, cómo, cuándo y para qué enseñar bajo ciertas circunstancias sociales.

Es fundamental diseñar un plan de acción desde la Escuela Normal para fortalecer la comprensión e interpretación de enfoques curriculares. Esto permitirá identificar matices, variables, saberes de paradigmas, implicar el saber actuar ante la diversidad.

Atender la línea temática propuesta permitirá generar conocimiento y contribuir en la emisión de argumentos y propuestas de mejora para diferentes áreas académicas y administrativas que conforman la institución, específicamente en el fortalecimiento del desarrollo de asignaturas como: Observación y Práctica docente, Planeación Educativa y Estrategias para el Estudio y la Comunicación. Además de lo anterior, se encuentra que también se puede fortalecer el seguimiento a planes y programas de estudio, asesorías, tutoría y prácticas docentes.

Referencias Bibliográficas

Bachelard, G. (1997). La formación del espíritu científico. Madrid: Paidós

Buchelli, F.G. (2009). "Transposición Didáctica: Bases para repensar la enseñanza de una disciplina científica-Parte I, Revista Académica e Institucional de la UCPR.

Carr, W. y Kemmis, S. (1986) (1998). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca: Barcelona. Cap. 5 pp. 140-166.

Chwab, J. (1993) "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum", en Gimeno Madrid, España.

Díaz, A. (2011). “Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, vol. II, núm. 5, recuperado en http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126

Grundy, S. (2004) Producto o Práxis del Curriculum. Madrid: Morata

Habermas, J. (1986) “Teoría de la acción comunicativa. Critica de la razón funcionalista, Madrid, Ed. Taurus .

Habermas, J.(1982) “Conocimiento e Intereses”, Ed. Taurus, Madrid, España 1982.

Ludgren, U. P. (1997) “Teoría del Currículum y escolarización”, Madrid, ed. Morata

Sacristán, J. G. (1989) “Diseño del Currículum, Diseño de la enseñanza”. El papel de los profesores, en Gimeno y Pérez (eds) Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, España, edt. morata 4ª edición

Sacristán, G., Feito, R., Perrenoud, F., Clemente M. (2012). “Diseño, desarrollo e innovación del curriculum”, Madrid, España, edt. Morata, segunda edición

SEP (1999) Plan de Estudios de Educación Secundaria. Documentos Básicos. México.

SEP. (2017). Perfil Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnico Docentes. México.

Shön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesionales. Madrid, Paidos.

Stenhouse (1993). La investigación como base de la enseñanza, Ed. Morata.

Taba, H. (1974) Elaboración del Currículum, Buenos Aires: Troquel.

Tayler, R. (1973). Principios Básicos del currículo, Buenos Aires: Troquel.

Weber, M. (2002). “Economía y Sociedad”, México, Ed. Fondo de cultura económica.

Wilfred, C. (1998) “El docente investigador en educación”, textos de Wilfred Carr, Alejandra Méndez y Susy Méndez pardo coordinadoras, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas 2007, Chiapas México: Unicah.edu.mx.

Zabalza, M. A. (1998) “Diseño y desarrollo curricular”, Madrid: Narcea.

Capítulo 16. La práctica docente: una experiencia emocional

María Eliud Reyes Pinzón
Elías Miguel Melken Balam

Introducción

Desde hace tiempo, la práctica docente ha sido observada desde varias vertientes con intencionalidades diversas. La más reiterada es la preocupación por mejorar en términos agregados la calidad de los servicios educativos públicos, que atienden a miles de jóvenes en nuestras escuelas normales cada día.

En casos como el de nuestro país, esta preocupación se vuelve estratégica más allá de la dimensión puramente académica, y se representa en el interés cada vez más conspicuo y reiterado de amplios sectores de la sociedad civil por la necesidad de contar con una educación de calidad.

Desde hace ya dos décadas, en el contexto de los estudios sobre educación existe hoy en día una nueva capa semántica, que no tiene que ver con los indicadores de calidad educativa tradicionalmente utilizados por los especialistas en el tema; tiene que ver con que el sistema educativo público responda con solvencia a las expectativas sociales que se empeñan en él, a través de perfiles de egreso flexibles y fuertemente asociados a las características del México de nuestros tiempos, de la construcción de raíz de una nueva identidad del maestro rural, del saneamiento, entre otros tópicos.

Desarrollo

Consideramos que la sociedad mexicana espera de sus escuelas normales resultados profundos y radicalmente distintos a los obtenidos hasta ahora. Naturalmente la cuestión es cómo lograr estos cambios y resultados en una realidad tan compleja y disímbola como las escuelas normales. ¿Qué y cómo cambiar para lograr lo que se espera de ellas?

En la búsqueda de los "cómos" para responder a este cuestionamiento, las voces son casi innumerables. Somos muchas y muchos los involucrados en procesos educativos interesados en contribuir desde nuestros propios escenarios en el rediseño de las escuelas normales rurales. En ese espíritu, desde hace año y medio iniciamos en la Escuela Normal Rural "Justo

Sierra Méndez" un estudio acerca de una de las dimensiones de la práctica docente: el componente emocional presente en ella en tanto actividad eminentemente humana, interaccional y compleja. Dirigimos la atención hacia dicho componente atendiendo a las evidencias con las que contamos de la importancia sustantiva que el estado emocional tiene en las acciones y la toma de decisiones de las y los profesores (Becker, Keller, Goetz, Frenzel, & Taxer, 2015).

El trabajo de investigación se situó en escuelas normal rural "Justo Sierra Méndez", en los meses de enero a diciembre de 2017 con un estudio acerca de una de las dimensiones de la práctica docente: el componente emocional que presente en ella.

Dirigimos la atención hacia dicho componente atendiendo a las evidencias con las que contamos de la importancia sustantiva que el estado emocional tiene en las acciones y la toma de decisiones de los profesores y como exponen sus clases es por eso que nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las emociones que con más frecuencia e intensidad experimentan los docentes durante su trabajo en las escuelas normales rurales?, ¿cómo inciden estas emociones en el trabajo cotidiano con los estudiantes normalistas?

La vida del docente en la escuela está integrada por una colección amplia de emociones, trabajos previos de observación de la cotidianidad escolar nos han permitido constatar que durante las horas en las que desempeña su trabajo, el docente no se disocia de los otros ámbitos de su vida, y en el contexto escolar enfrenta situaciones personales, familiares, económicas, entre otras (Sandoval Gutiérrez, 2015).

Las emociones se constituyen en el primer instrumento de la propia consciencia del docente, a la hora de enfrentar la innumerable variedad de situaciones que le plantea la escuela cada día.

Metodología

El trabajo de investigación se situó en la Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez" del municipio de Hecelchakán en el Estado de Campeche. El proyecto se estructuró en los siguientes apartados: diagnóstico, muestra de los docentes, caracterización de perfiles, identificación de casos significativos para el análisis mediante la técnica de muestreo teórico,

entrevista a profundidad con docentes, análisis de resultados y redacción del reporte de investigación. Para esta investigación se llevó a cabo una metodología cualitativa.

Para el diseño del instrumento se adaptó el instrumento que propone Martínez Torres (2016), se estructuró en dos momentos: uno inicial orientado a la colecta de datos generales del docente (que incluyó los ítems de sexo, edad, grado máximo de estudios terminado, años de experiencia frente a grupo escolar, años de servicio en la escuela, actividades laborales adicionales a la docencia, grado escolar atendido, número de alumnos en el grupo que se atiende, cuál es el grado escolar preferido a atender y cuál es el menos preferido). Posteriormente, el cuestionario incluyó una colección de 31 afirmaciones (bajo el formato de escala de evaluación sumaria de cinco niveles) orientadas a la exploración de los posicionamientos de los docentes en cinco dimensiones, a saber:

Dimensión 1. Autoconocimiento de las emociones.

• Conozco bien mis emociones.
• Siento vergüenza de muchas cosas que hago.
• Sé poner nombre a las emociones que tengo.
• Me fijo mucho en mis propios sentimientos.
• Me siento responsable de las cosas que me pasan.
• Muchas veces me siento triste sin motivo.

Dimensión 2. Competencias emocionales.

• Me cuesta expresar sentimientos cuando hablo con mis amigos/as.
• Por la noche comienzo a pensar y me cuesta dormirme.
• Muchas veces me parece que los otros/as no entienden lo que les digo.
• Me siento herido/a fácilmente cuando los otros/as me critican.
• Nada de lo que pueda pensar cambiará las cosas que me pasan.
• Muchas veces me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente.
• Me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero.

Dimensión 3. Gestión emocional.

• Acostumbro a controlarme cuando tengo una emoción fuerte.

- Me bloqueo cuando tengo que resolver problemas.
- Sé ponerme en el lugar del otro/a para comprenderlo/a bien.
- Me resulta difícil saber cómo se sienten los otros/as.
- Me cuesta relajarme.
- Cuando me doy cuenta de que he cometido algún error me preocupo durante mucho tiempo.
- Puedo esperar sin prisas para conseguir lo que deseo.

Dimensión 4. Calidad de las emociones.

- Cada día estoy más satisfecho/a con mi trabajo.
- Estoy satisfecho/a con mi manera de afrontar la vida.
- Tengo (claro) (una idea de) cuál es el sentido de la vida.
- Me siento una persona feliz.

Dimensión 5. Actitud ante el trabajo.

- Voy contento/a trabajar cada mañana.
- Hay algún alumno/a que saca lo peor de mí.
- Cuando pienso en ir a la escuela en la que trabajo, me pongo nervioso/a.
- Trabajo cómodo/a nada más con algunos de mis alumnos/as.
- Me gusta la relación que tengo con mi alumnado.
- La relación con mis compañeros/as de trabajo es buena.
- Me siento alterado/a cuando veo a mi alumnado.

Posteriormente se identificaron seis casos específicos de maestros y maestras cuyos resultados en el ejercicio muestral nos permiten ilustrar la realidad estudiada. Es importante precisar aquí que esta inflexión en la metodología no persiguió propósitos representativos de la realidad completa, sino que se limitó a buscar casos con alta significancia cuyo estudio haga posible la reflexión y el análisis del fenómeno que interesa. En este nuevo momento de la investigación, no se trató de una selección muestral de los casos, sino una colección de casos altamente significativos con base en argumentos previos en el propio proyecto de investigación. Una vez identificados estos docentes, se les practicó una entrevista a profundidad.

Posteriormente, se llevaron a cabo dos grupos focales con las y los maestros identificados como de alta significancia para los propósitos del proyecto de investigación. Estos grupos focales permitieron acercamientos distintos a los realizados con las entrevistas a profundidad al tema del componente emocional y de la práctica docente, por su naturaleza compartida. Para la técnica de grupos focales se siguió la metodología propuesta por Hamui y Varela (2013). Finalmente, teniendo la mano los resultados de cada momento de proyecto se integró una narrativa a partir de las categorías identificadas mediante la técnica de muestreo teórico (Glaser & Strauss, 1967).

Resultados

Para el caso de nuestra investigación, aunque el 81% de los docentes encuestados afirmó que siempre o casi siempre se controlan al tener una emoción fuerte, el acercamiento cualitativo reveló matices a estas afirmaciones. Las y los docentes nos hablaron de que diferentes tipos de emociones (sobre todo la desesperación, la ansiedad por problemas familiares o económicos, y el aburrimiento) están presentes en diversos momentos de la experiencia emocional asociada al desempeño de su profesión.

Un hallazgo especialmente llamativo con respecto a las emociones veladas tiene que ver con la pena o vergüenza que sienten los docentes al realizar ciertas acciones en la escuela: el 29% de los informantes dijo sentir pena a veces en la escuela; 8% afirmó sentirla siempre o casi siempre. Estos datos fueron confirmados por la aproximación cualitativa, que nos permitió darnos cuenta de que la vergüenza tiene que ver con situaciones como enfrentar a padres de familia especialmente exigentes, ser sometidos a revisión de las autoridades educativas, o coordinar reuniones entre docentes.

El entusiasmo por el trabajo es fundamental para lograr buenos resultados en la actividad docente, y está presente en las y los maestros estudiados. Como ya se mencionó anteriormente, se encontró que los docentes declaran sentirse realizados y felices con su trabajo (el 91% de los docentes encuestados dijo que siempre o casi siempre acuden felices a trabajar).

Un matiz de interés al respecto es el de su entusiasmo, teniendo en cuenta el énfasis que este tópico ha recibido de la literatura especializada (señalando la relación entre el entusiasmo de los docentes por su trabajo, y los buenos resultados académicos de sus estudiantes) (Martínez Torres, 2016). Los informantes de esta investigación afirmaron y mostraron altos niveles de entusiasmo por su trabajo, especialmente los menores a 30 años, y aquellos que llevan ya algún tiempo laborando en la misma escuela (entre 5 y 10 años de servicio en el mismo establecimiento educativo).

El tema de las emociones docentes no se toca con frecuencia en contextos de reflexión compartida sobre la práctica (y debería tocarse). A pesar de los hallazgos prometedores, el tema de las emociones de los docentes en la escuela presenta, de acuerdo a nuestros hallazgos, áreas de oportunidad importantes: un vistazo a algunos resultados de la investigación muestra algunas de ellas:

- Casi uno de cada tres docentes encuestados dijo que a veces se “bloquea” cuando tiene que resolver problemas en la escuela.
- Casi la mitad de los informantes de este estudio declararon que a veces les resulta saber qué es lo que sienten los otros; lo cual compromete las competencias sociales relacionadas con la capacidad de empatizar, esencial para lograr una práctica docente exitosa.

Conclusiones

A través del instrumento cuantitativo aplicado se encontró que los maestros en el rango de edad de los 26 a 30 años afirman tener problemas para identificar sus propias emociones; el grupo de edad que afirma poder controlarse mejor ante una emoción fuerte es el de las y los docentes de entre 40 y 65 años, y los docentes varones afirman poder controlarse mejor que las maestras.

Los docentes afirman sentirse altamente felices con su trabajo. En el instrumento cuantitativo aplicado inicialmente, ante la pregunta expresa de si se sentían felices con su trabajo, el 94% de los informantes afirmó sentirse así siempre.

El trabajo en los grupos focales nos permitió identificar al tema de las competencias emocionales docentes como un área estratégica para el desempeño óptimo del trabajo en el grupo. A pesar de ello, los docentes dijeron que en ningún momento fueron capacitados en tal área.

El estado emocional es la base a partir de la cual los maestros viven su experiencia frente a sus grupos. De ahí la importancia de fortalecer sus competencias emocionales y plantear estrategias de actualización y formación emocional desde las instituciones formadoras de docentes.

Referencias Bibliográficas

ALR, I. (octubre de 2016). Entrevista sobre emociones y práctica docente. (F. S. Gutiérrez, Entrevistador).

Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. Estudios Pedagógicos, 31-45.

Martínez Torres, A. (2016). Educación emocional docente, factor clave para la mejora de la convivencia en el aula. Recuperado el 12 de enero de 2017, de Govern de Isles Balears: www.caib.es

Martínez Torres, A. (2016). Educación emocional docente, factor clave para la mejora de la convivencia en el aula. Recuperado el 12 de enero de 2017, de Govern de Isles Balears: www.caib.es

ORP, I. (junio de 2016). Entrevista sobre emociones y práctica docente. (F. Sandoval Gutiérrez, Entrevistador).

Ralph, N., Birks, M., & Chapman, Y. (2015). The methodological dynamism of grounded theory. International Journal of Qualitative Methods.

Sandoval Gutiérrez, F. (2015). La necesidad de repensar la práctica docente. El paradigma de la educación para la calidad de vida. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua: COMIE.

Zarazaga, E. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. Teoría Educativa, 85-107.

Capítulo 17. La evaluación formativa como competencia profesional en la práctica docente

Angelita Juárez Martínez

Introducción

Las prácticas de evaluación que realizan los docentes al interior del aula son actividades elementales en su actuar y a partir de las cuales desarrollan competencias profesionales que integran conocimientos, valores, habilidades y actitudes, sentando las bases para la actuación responsable-profesional y autónoma en la vida académica del profesional de la educación.

En el Estado de México, las Escuelas Normales Publicas, vistas como Instituciones de Educación Superior y como formadoras de docentes han logrado óptimos niveles de calidad y cobertura, y en la Escuela Normal de Coatepec Harinas (ENCH), desde 1973 ha formado a maestros con diversas reformas educativas a Planes y Programas de Estudio, atendiendo actualmente el Plan de Estudios 2004; Licenciatura en Educación Especial en el Área Intelectual, Plan de Estudios 2012; Licenciatura en Educación Primaria, Plan de Estudios 2018; Licenciatura en Inclusión educativa y Plan de Estudios 2018 con la Licenciatura en Educación Primaria.

El presente estudio tuvo como propósito analizar si la evaluación formativa en el Marco del Plan de Estudios 2012 es una competencia profesional en la práctica docente de los formadores de docentes que imparten curso en la Licenciatura en Educación Especial (Plan 2004). El estudio es relevante debido a que se requiere profesionalizar la docencia y desempeñarse como docentes competentes que enfrenten prácticas de evaluación formativa como una competencia profesional en las que se empleen estrategias como la retroalimentación, autoevaluación y coevaluación, contribuyendo así, a la capacidad de aprender a aprender mediante la autorreflexión de sus prácticas de evaluación, aportando recomendaciones para implementar en su actuar docente e implantarlos en el aula de clases.

En este sentido para analizar si la evaluación formativa es una competencia profesional en la práctica de los formadores de docentes de la Escuela Normal de Coatepec Harinas, en el Ciclo Escolar 2017-2018 se plantearon las siguientes preguntas:

¿Qué prácticas de evaluación aplican los docentes al interior del aula? ¿La evaluación formativa es una competencia profesional en la práctica del formador de docentes? ¿Cuáles prácticas de evaluación atienden a las orientaciones para la evaluación de los estudiantes según el Plan de estudios 2012?

Planteamiento del problema

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND) hace suya la prioridad de la educación de calidad al incluirla como una de sus cinco metas nacionales, además el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE) propone seis objetivos para articular el esfuerzo educativo, destacándose el 2, que refiere a fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior y superior.

En esa educación de calidad, la evaluación es uno de los elementos principales del proceso educativo en el que se reflejan los aprendizajes de los alumnos y en la práctica que realiza el docente al interior del aula, pero es a partir de la década de los 90 cuando se empieza a desplazar el sentido numérico y cuantitativo dado al tema de la evaluación, "… asignándole un matiz cuantitativo que se centra en la aprobación o reprobación de los estudiantes., …dando importancia a la calificación o número que reflejan las tareas solicitadas" (Escorcia, Figueroa y Gutiérrez, 2008)., para dar paso a una evaluación "…basada en la explicación de los criterios, preocupada por los procesos, orientada al aprendizaje, de carácter colaborativo y preocupada también por los principales aprendizajes a través de tareas auténticas y con posibilidad de retroalimentación eficaz que suponga posibilidad de cambio o mejora. (Boud y Falchikov, 2007; Nicol,2007).

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 señala que los maestros tienen el lugar más importante en educación para la transformación de México y es la Reforma a los Planes de Estudio de Educación Básica (2011) y para la formación de maestros en Educación Superior (Plan de Estudios 2012 y 2018) las que plantean la necesidad de una evaluación que dé cuenta en varios momentos y en forma permanente del aprendizaje de los estudiantes, aludiendo a

la expresión de evaluación formativa., "… que informa al estudiante sobre la progresión de su aprendizaje, … elemento esencial de todo dispositivo de evaluación en una formación por competencias (Scallon, 2000).

La OCDE (Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico) señala que México necesita definir claramente los estándares docentes para que la profesión y la sociedad conozcan cuáles son los conocimientos, las habilidades y los valores centrales asociados a una enseñanza eficaz, además menciona que las Normales públicas y privadas y demás instituciones de formación inicial necesitan mejorar sustancialmente si quieren continuar siendo el principal medio en el país para preparar docentes, por lo que afirma que la docencia en México tendrá que adquirir el estatus de una profesión de alto nivel. (http://www.dgespe.sep.gob.mx/gt-en/reuniones_recientes/8_nov_2010)., que demande la mejora continua en su práctica docente.

A partir del año 2012 y hasta hoy 2018, la reforma a los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria para la Formación de maestros se sustentan en las tendencias actuales que son las competencias; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación superior y de aquellas que explican el proceso educativo; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes ante los nuevos requerimientos y problemas que el maestro enfrenta, pero son las Escuelas Normales quienes han cumplido con la tarea trascendental de formar docentes competentes profesionalmente con la formación necesaria para desarrollar una práctica docente requerida por la sociedad siendo el formador de docente el elemento primordial para dicha tarea.

Derivado de lo expuesto anteriormente, es importante dar cuenta si la evaluación formativa es una competencia profesional en la práctica del formador de formadores que imparte curso en la Licenciatura en Educación Especial (Plan de Estudios 2004) de la Escuela Normal de Coatepec Harinas.

Por lo que el presente estudio tuvo como alcance identificar las prácticas de evaluación que se llevan a cabo, si estas son formativas y es una competencia profesional en el quehacer diario del formador de docentes.

Propósito del documento.

Analizar si la evaluación formativa en el Marco del Plan de Estudios 2012 es una competencia profesional en la práctica docente de los formadores de docentes que imparten curso en la Licenciatura en Educación Especial (Plan 2004).

Referentes teóricos

Para tener una comprensión clara de los aspectos centrales en los que se basó el estudio, se tornó importante revisar conceptos como: evaluación, evaluación formativa, competencia profesional y práctica docente. El concepto de evaluación se ha visto limitado y restringido al proceso de medir el éxito de la enseñanza "en términos de las adquisiciones observables de los alumnos" (Morales, 2000, p. 2). La palabra evaluación es un término polisémico, interpretándose como calificación, medición, comparación, resultado, valoración, apreciación, juicio y refiriéndose a diversas consecuencias posibles de una evaluación como; clasificar, seleccionar, fiscalizar, orientar o regular. La evaluación es un proceso integral, formativo y sistemático que requiere recopilar información cualitativa y cuantitativa para conocer, analizar y valorar los aprendizajes, Álvarez (2003, p. 116) la define como aquella "puesta al servicio de quien aprende, aquella que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto", la que se realiza durante el proceso de enseñanza, de manera sistemática y continua sin renunciar a que la evaluación sea válida, objetiva y confiable (Heritage, 2007: Artilez, Mendoza y Yera, 2008).

Para Heritage (2007) en la evaluación se comparten los objetivos y se comprende el proceso y progreso del conocimiento al realizar intervenciones pedagógicas, convirtiendo a la evaluación en una herramienta muy poderosa para el aprendizaje (Stiggins, 2002).

Es la evaluación formativa, la que Álvarez (2003, p. 116) define como aquella "puesta al servicio de quien aprende, aquella que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto", la que se realiza durante el proceso de enseñanza, de manera sistemática y continua sin renunciar a que la evaluación sea válida, objetiva y confiable (Heritage, 2007: Artilez, Mendoza y Yera, 2008). Así Brown y Pickford (2013, p.24) la definen como el procedimiento utilizado para reconocer y responder al aprendizaje del estudiante con el fin de reforzarlo durante el propio proceso, la adquisición de los

aprendizajes, jugando la retroalimentación a la actividad solicitada un elemento clave que ofrece comentarios y sugerencias que orientan la mejora del trabajo y lo reorienta de manera más fructífera para que aprenda, interiorice y desarrolle a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje las competencias que le serán necesarias en su futuro, obteniendo por consecuencia la aprobación.

La evaluación formativa es producto de un acompañamiento continuo para intervenir en cualquier momento, vinculada a la atención de los logros, aciertos y errores que los alumnos manifiestan en el trayecto, atendiendo a los requerimientos y lo que se busca como objetivo que aprendan los estudiantes, lo que implica un esfuerzo mayor para los docentes, pero asegura la calidad de los aprendizajes. Un elemento esencial en la evaluación formativa es la retroalimentación, misma que aporta y enriquece el proceso de la tarea solicitada.

La autoevaluación es otra de las estrategias que pueden utilizarse para el desempeño de este tipo de evaluación y Álvarez y Villardón (2006) resaltan las ventajas que tiene para el alumno la incorporación de la autoevaluación, entre ellas la más relevante que destacan la autonomía, reflexión, e incentivación hacia su proceso de formación y motivación por su propio aprendizaje por lo que para López e Hinojosa (2005), enseñar al alumno a autoevaluarse constituye un objetivo de aprendizaje que potencia que los alumnos sean capaces de evaluarse y con ello atender las correcciones oportunas a su trabajo de forma autónoma., además argumenta que la evaluación formativa también fomenta la metacognición, ya que el alumno puede darse cuenta de aspectos relacionados con su propio aprendizaje, como reconocer las fallas para aprender, cómo está aprendiendo, qué se le dificulta, en qué tiene facilidad, etc.

Scriven (1967) a través de Saavedra (2004) le atribuye una función pedagógica a la evaluación formativa, con una perspectiva de ayuda y servicio que detecta a tiempo los niveles de logro, fallas y deficiencias, tomando las decisiones apropiadas oportunamente, manifestando su importancia por ser una evaluación orientadora, dinámica y flexible y no estática, ni rígida, mucho menos de control y sanción.

La evaluación en Planes y Programas de Estudio 2012 "…cumple con dos funciones básicas: la formativa para favorecer el desarrollo y logro de los aprendizajes establecidos en el plan de estudios, esto es, el desarrollo de las competencias y de sus elementos y la sumativa de

acreditación/certificación de dichos aprendizajes. Dicho de otro modo, la función formativa puede caracterizarse como evaluación para el desarrollo de competencias y la función sumativa como evaluación del logro de las competencias." (SEP, 2012, p.10).

Un elemento esencial en la evaluación formativa es la retroalimentación, misma que aporta y enriquece el proceso de la tarea solicitada y es en esta retroalimentación o Feedback donde Nicol y Macfariane-Dick (2004) y Milligan (2006, pp.64-65) establecen los siete principios:

1. Facilita el desarrollo de la autoevaluación en el aprendizaje.
2. Diálogo entre iguales en torno al aprendizaje.
3. Ayuda a aclarar lo que es un buen rendimiento (objetivos, criterios, estándares esperados).
4. Proporciona oportunidades para cerrar la brecha entre el desempeño actual y el deseado.
5. Proporciona información de alta calidad a los estudiantes sobre su aprendizaje.
6. Alienta creencias motivacionales positivas y autoestima.
7. Proporciona información a los maestros que se puede utilizar para dar forma a la enseñanza.

Otra de las categorías que fundamentan el presente estudio es el tema de la competencia profesional, tema que en los últimos años se está convirtiendo en un factor determinante en el hacer de las personas, específicamente en el ámbito laboral y educativo.

En el contexto educativo cobra relevancia, específicamente en educación superior y su relación directa con la formación de docentes, estando ante una sociedad que demanda docentes competentes con la capacidad de aprender a aprender, con competencias profesionales definidas desde García, Cabrero et.al (2008) como un conjunto identificable y evaluable de capacidades (conocimientos, habilidades y actitudes) que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de la práctica.

En el Plan de Estudios (SEP, 2012) se define el concepto de competencias como aquello que describe lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión.

En dicho plan se mencionan competencias genéricas y profesionales, las primeras expresan desempeños comunes con un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto., las segundas expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales, además, atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional., destacándose la que a la letra dice "Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa" (SEP, 2012). A ello Monereo (2010) expresa la importancia de conocer las competencias profesionales fundamentales que debería poseer todo docente y la formación de ellas y que mejor que la práctica profesional para resolver las tareas que la profesión de la enseñanza le plantea.

Zoia y Canto (2009) argumentan que uno de los retos que se deben enfrentar es el de preparar a las nuevas generaciones de profesores para que sean capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de aprender en diferentes contextos y modalidades y a lo largo de toda la vida y que puedan entender el potencial de lo que van aprendiendo para que puedan adaptar el conocimiento a situaciones nuevas, y es en esos contextos donde la práctica según la SEP (2012) es el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad, manifestando que la práctica es más que un saber hacer o un conocimiento a aplicar ya que ésta exige la articulación y armonización de distintos tipos de saber.

Metodología

El estudio se realizó con un enfoque cualitativo mediante el cual se perciben significados, se recuperan o resignifican y se les asignan diversas valoraciones e interpretaciones, para Hernández (2008), en la investigación cualitativa los significados se extraen de los datos y no se fundamenta en la estadística, además analiza la realidad subjetiva, sus bondades son la amplitud, la profundidad de ideas, la riqueza interpretativa y la contextualización del fenómeno.

Se eligió el Estudio de Caso (EC) como metodología porque permitió describir las prácticas de evaluación que se realizan en un contexto definido: Escuela Normal de Coatepec Harinas., dando un matiz particular al estudio, pues para Stake (2007, p. 11) el estudio de caso es "el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes", Algunos criterios que fueron útiles para seleccionar el caso fueron: la ubicación geográfica, la disposición de la institución, facilidad de acceso al campo y las personas que se iban a estudiar, la oportunidad y cercanía de donde el investigador labora, etc.

Existe una considerable variedad de técnicas que pueden ser empleadas en una investigación de estudio de caso (Vázquez y Angulo, 2003, p. 26)., en este se hizo uso de 2 tipos de técnicas en función del objetivo que se ha pretendido alcanzar o la pregunta a la que se ha pretendido dar respuesta: cuestionario en línea y análisis de planeaciones didácticas.

El muestreo fue intencionado, seleccionando a 7 docentes para el análisis de su planeación didáctica y a 36 estudiantes del 5º semestre de la Licenciatura en Educación Especial (Plan de Estudios 2004) aplicándoles un cuestionario en línea con preguntas abiertas. Dichos instrumentos con el propósito de identificar las prácticas de evaluación que realizan los formadores de docentes y si la evaluación formativa es una competencia profesional en su práctica al interior del aula.

Resultados

La interpretación y análisis de las respuestas emitidas por los estudiantes y el análisis de las planeaciones didácticas de los formadores de docentes, fueron concentradas y de ello se mencionan los siguientes hallazgos:

En las planeaciones didácticas, el diseño de las secuencias didácticas son muy generales, no se especifica el momento de la evaluación pero si se menciona el producto a evaluar, el valor o porcentaje dado y la fecha de entrega, además en el desarrollo o descripción de las actividades a realizar con el grupo no hay mención del proceso de retroalimentación a los productos realizados en clase o tareas solicitadas a los estudiantes, en la mayoría de las planeaciones no se encuentran las rubricas o los instrumentos con los que se evaluaran cada uno de los productos y en pocas solo se encuentran algunas. En la descripción de las

actividades a realizar no se menciona la aplicación de la autoevaluación o coevaluación, algunas no contienen el argumento de por qué evaluar de determinada manera.

En los cuestionarios con preguntas abiertas aplicados en línea a los alumnos se reflejaron las siguientes expresiones;

"El maestro debe dar a conocer las rúbricas antes de la elaboración de cualquier trabajo, para que con ello el docente en formación conozca las características que este debe contener."

"..es necesario realizar autoevaluación, fomentarla y retroalimentar los productos que se realizan en clase, especificar el porqué de las calificaciones …"

"…la entrega previa de rúbricas es un aspecto en el que aún se debe trabajar, …que nos evalúen nuestros compañeros, así podremos encontrar diferentes áreas de oportunidad…"

"…realmente tomar en cuenta las rúbricas… organizar mejor los procesos de evaluación y se utilice la autoevaluación…

Los resultados de los dos instrumentos coinciden al reflejar que mientras en las planeaciones didácticas no se encuentra en su mayoría la práctica de la autoevaluación, coevaluacion y la retroalimentación como características de una evaluación formativa, en los cuestionarios los estudiantes sugieren mejorar los procesos de evaluación y practicar la autoevaluación en los productos y/o tareas solicitadas.

Los estudiantes mencionan que los aspectos que debe fortalecer el docente para mejorar su intervención educativa y favorecer su enseñanza y aprendizaje es diseñar estrategias de aprendizaje que les permitan desarrollar competencias, presentar rúbricas de evaluación de los productos que solicita en cada periodo a evaluar, y utilizar diferentes prácticas de evaluación como coevaluación, autoevaluación y retroalimentación como característica principal de una evaluación formativa.

Conclusiones

Como parte de la investigación se presentan las conclusiones que dan respuesta a los objetivos, pregunta de investigación y propósito de la investigación.

Los formadores de docentes a pesar de formar docentes con un Plan de Estudios 2004, con rezago de 14 años al 2018, necesitan conocer las orientaciones para la evaluación de los estudiantes del Plan de Estudios 2012 y actualmente del Plan 2018, para precisar la evaluación desde el enfoque de competencias y conocer su orientación, tiempos, modalidades y estrategias para dar cuenta de la naturaleza del proceso y de los resultados que logran los estudiantes.

En la Escuela Normal de Coatepec Harinas las prácticas de evaluación de los formadores de docentes no son formativas, pues no se retroalimentan los productos elaborados en clase, las tareas solicitadas, ni se practica la autoevaluación y coevaluación por lo que tampoco se atiende la misión institución que a la letra dice: generar una práctica docente innovadora caracterizada por enfocarse a la evaluación formativa.

Se hace necesaria la evaluación formativa que según López (2010) posee un considerable potencial para la mejora del aprendizaje del alumnado, del profesorado y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que el punto central de la evaluación son los aprendizajes y el proceso que realiza para adquirirlos; esto es, se evalúa el desempeño de competencias y no la persona.

Es necesario identificar fortalezas y debilidades de las prácticas de evaluación que realiza el formador de docente para orientarlo hacia la práctica de la evaluación formativa como competencia profesional, prácticas que parafraseando a Jimeno & González (2013) requiere la transformación radical.

Las planeaciones de los docentes no consideran las prácticas de la autoevaluación, coevaluación y retroalimentación a los productos o tareas solicitadas, solo evidencias concentrados de lo que van a evaluar, fechas y porcentajes, pero no mencionan cómo será el proceso de acompañamiento y retroalimentación a los productos a evaluar.

De siete cursos, en seis los alumnos no participaron en actividades de coevaluación, y en 5 en actividades de autoevaluación, lo que implica dar atención a dicho resultado pues Álvarez (2008) argumenta que a pesar de que muchos profesores manifiestan temor para compartir la responsabilidad de la evaluación con sus estudiantes, diversas investigaciones constatan las ventajas destacándose que los estudiantes consiguen una opinión más realista de sus propias

capacidades y que pueden hacer juicios más racionales al evaluar los logros de sus compañeros de clase, además de autorregular la valoración personal que hacen a sus trabajos, tareas o productos solicitados.

Las prácticas de evaluación formativa como competencia profesional resulta ser una tarea compleja para los formadores de docentes que implica tiempos, atención y preparación constante a su tarea educativa, además de un acompañamiento puntual y oportuno a cada una de las actividades asignadas a los estudiantes, acción que hoy promueven las actuales reformas educativas a los diversos niveles pero que por facilidad y reducción de tiempos el docente en el intento regresa a la aplicación de evaluaciones sistemáticas, cuantitativas sin valorar cualitativo, ni retroalimentar el proceso que implican las diversas actividades solicitadas a los estudiantes y puestas en marcha en las aulas de clase.

La autoevaluación como práctica de evaluación formativa según Álvarez y Villardón (2006) favorece la autonomía, reflexión, e incentivación hacia el proceso de formación y motivación por su propio aprendizaje. Es importante como señala López e Hinojosa (2005), enseñar al alumno a autoevaluarse constituyéndose como un objetivo de aprendizaje que potencia que los alumnos sean capaces de evaluarse y con ello atender las correcciones oportunas a su trabajo de forma autónoma.

Los formadores de docentes tienen que promover procesos constantes y permanentes de autorreflexión como la mejor vía de formación permanente favoreciendo prácticas que atiendan a la evaluación formativa como una competencia profesional en su quehacer docente, que les permitan realizar intervenciones constantes de acompañamiento mediante la retroalimentación a los productos solicitados en clase y tareas, pues la "… práctica es un conjunto de acciones esquematizadas, basadas en un cuerpo de conocimientos, habilidades y hábitos mentales que pueden ser definidos, enseñados y aprendidos de manera objetiva." Elmore, 2010. p.67).

El tema de la evaluación formativa como competencia profesional en la práctica docente necesita intensificar los debates, plantear propuestas, reflexionar y actuar en el hacer de la tarea docente.

Referencias Bibliográficas

Álvarez, J. M. (2003). La evaluación a examen. Madrid: Miño y Dávila.

Álvarez, Y., y Villardón, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. Cuadernos monográficos del ICE, 12. Bilbao: Universidad de Deusto.

Álvarez V.I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 63 (22,3) (2008).

Artilez Olivera I.Mendoza Jacomino A. y Yera Molina M. de la C.(2008). La evaluación del aprendizaje: un indicador para elevar la efectividad del tutor en el contexto de universalización de la educación superior. Revista Iberoamericana de Educación. 46 (4). Recuperado el 21 de enero de 2016 de http://www.rieoei.org/2265.htm

Boud, D. and Falchikov,N. (Eds.) (2007) Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term. London: Routledge.

Brown, Sally y Ruth Pickforf (2013), Evaluación de habilidades y competencias en educación superior, Madrid, Narcea

Elmore Richar. (2010). Mejorando la escuela desde el aula de clases. Impreso en Salesianos Impresores S.A., Santiago de Chile

Escorcia Caballero R., Figueroa, R., Gutiérrez, A. (2008)La Evaluación de los aprendizajes en las instituciones de educación Superior. Magisterio Editorial. Colombia

García-Cabrero, B.; Loredo, J.; Carranza, G; Figueroa, A.; Arbesú, I.; Monroy, M.; Reyes, R.; (2008). Aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En Rueda, M. (coordinador). La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica. México: UNAM/ Plaza y Valdés

Heritage, M.. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? Phi Delta Kappan, 89(2), 140-145. Consultado el 28 de agosto del 2009 desde Academic Research Library. (Documento ID: 1368173981).

Jiménez, Hernández & González. Et.al.(2013) Competencias profesionales en la educación superior: justificación, evaluación y análisis. Instituto Politécnico Nacional. Escuela Superior de Cómputo.

López, B., e Hinojosa . E. (2005). Evaluación del aprendizaje: alternativas y nuevos desarrollos, Sevilla: Trillas.

López Pastor, V.M. (2010) El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria. REDU-Revista de Docencia Universitaria. Vol.9 n1. En http:redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU consultado el 18 de marzo de 2016.

Nicol, J., Macfarlane-Dick, D. (2004). Formative assessment and self regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. Studies in higher education. 31 (2).

Monereo, Carlos. (2010). Las competencias profesionales de los Docentes. Universidad Autónoma De Barcelona. Consultado en http://www.encuentropractico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf el 2 de julio de 2015.

Morales, A (2000). Principios y modelos generales de evaluación en educación. Sus fines y sus tipos. La evaluación en el proceso educativo y en la toma de decisiones curriculares. Descargado el 18 de enero de 2016 de www.editorialcep.com/promo/secundaria/muestras/Psico-vo13_tema38.pdf.

Saavedra R, S. Manuel.(2004). Evaluación del Aprendizaje, conceptos y técnicas. México, Edit. Pax. México.

Scallon, G. (2000). L'évaluation formative Bruxelles : De Boeck Université.

SEP, (2012), Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo No.4, México, Primera Edición.

SEP (2012). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria.

SEP. (2012). Orientaciones para la Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Plan de Estudios 2012.

Stake, R. E. (2007). Investigación con estudio de casos (4º ed.). Madrid: Morata.

Stiggins, R. (2002). Assessment manifesto: A call for the development of balanced assessment systems. Portland, Estados Unidos: ETS Assessment Training Institute.

Vázquez, R. y Angulo, F. (Coords.) (2003). Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica. Málaga: Aljibe.

Capítulo 18. Formación en y para la investigación educativa. Una experiencia de maestría en el Instituto Politécnico Nacional

María de Lourdes Bonilla Barragán
Manuela Badillo Gaona

Introducción

La Organización para las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, menciona en su primer artículo sobre la promoción, la generación y la difusión del conocimiento por medio de la investigación mediante la capacitación docente (UNESCO, 2009), por lo que la profesionalización del docente en y para la investigación en estos tiempos no es sólo la transmisión del conocimiento, sino también para crearlo.

Por otra parte aunque los posgrados ofertados en instituciones de educación superior públicas en México son en su gran mayoría la realización de una investigación, no quiere decir que los egresados se conviertan en investigadores. En particular la única maestría en educación ofertada en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) es creada para profesionalizar directivos y líderes de instituciones educativas. El grado se obtiene mediante una tesis con la realización de una investigación en el área de educativa y un examen (IPN, 2006), por la misma naturaleza de la maestría, ingresan personas de cualquier área del conocimiento y con experiencia e interés relacionados con la gestión educativa, lo que hace que exista multidisciplinariedad entre los estudiantes, ya que la obtención de grado en una maestría en educación con el desarrollo de un proyecto de investigación no te convierte en un investigador o te forma como investigador, razón por la que se creó un seminario-taller sin fines de lucro, sin fechas de inicio y término y de permanencia voluntaria, dentro las instalaciones del IPN en la unidad académica de nivel superior donde se ofrece esta maestría en educación.

El objetivo de este trabajo es exponer la experiencia de un equipo multidisciplinario de alumnos, exalumnos, externos y docentes de un posgrado del IPN que tienen el deseo de

formarse en y para la investigación educativa, liderado por expertos formadores de investigadores, el cual se inició en agosto del 2015.

Fundamentos teóricos

Formación de investigadores

La integración del equipo de investigación que se está formando en y para la investigación educativa en primera estancia se requiere integrar para despertar el interés de los miembros del equipo y que participen de manera crítica y propositiva, así se posibilite la construcción de nuevos saberes y reflexiones que fomenten espacios de formación sin la rigidez, ni la prontitud por terminar o cumplir algún plazo establecido por algún programa. En segunda estancia comprender el por qué los seminarios y los talleres para formarse y no una capacitación (Santoyo, 1981).

Parte de la integración es entender la técnica de formación donde el seminario-taller moviliza los conceptos de formación y los mismos pensamientos y actuaciones de cada uno de los equipo para profundizar en el campo teórico del trabajo en grupos de formación, manifestando lo comprendido en la práctica del aprendizaje grupal, el lenguaje utilizado, interpretar los fenómenos detectados en el grupo y delimitar las tareas que se llevaran a cabo en este tipo de formación: la relevancia que ocupan los integrantes de investigadores dentro de la institución a la que pertenecemos; el programa teórico que se debe cubrir para cumplir el objetivo de formación; la metodología utilizada para el desarrollo del seminario; el grado de obligatoriedad; los instrumentos de trabajo; las funciones y compromisos de los coordinadores y de los estudiantes; el número de sesiones; los horarios y, algo muy importante, la manera de evaluar, pero no de manera punitiva, sino para mejorar los aprendizajes (Zarzar, 1980).

Ya que el punto central en este semanario taller se basa en la formación investigativa (formación de investigadores) que da la posibilidad del impulso y soporta las destrezas investigativas y desarrolla la interlocución académica. En este sentido, el propósito de la formación de investigadores es orientado a contribuir al fortalecimiento de las habilidades investigativas entre los participantes mediante el intercambio de opiniones y experiencias en

el campo de la indagación teórica para iniciar en el campo de la investigación educativa, pero ¿Qué relevancia tiene la investigación educativa? (Fuentes, 2005).

Investigación Educativa

En este mundo contemporáneo la educación se presenta como una posibilidad para contribuir de diferentes formas a la tarea de transformar la realidad, por lo mismo que exige nuevas formas de pensar y actuar, la investigación educativa toma un papel relevante el análisis de la educación y de lo educativo, tanto en la construcción de nuevos saberes como en la formación de investigadores y la necesidad de integración de equipos y grupos de investigación que generen y se ocupen en las ciencias. Las nuevas producciones del conocimiento tienen un punto de partida empírica que requiere tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales, pero principalmente de las humanidades (Gibbons, Helga, Schuwartzman, Scott y Trow, 1997).

Partiendo de la naturaleza de investigar nace de la ciencias con una compleja colección de posturas epistemológicas, filosóficas y metodológicas que fundamentan la investigación científica, donde los conceptos y las condiciones se relacionan y se contradicen al mismo tiempo, como lo menciona Hugo Cerda (2001) desde los tiempos de Sócrates, Platón y Aristóteles donde se manejan dos posturas opuestas las ciencias sociales y humanas contra las ciencias naturales, las primeras llamadas también las ciencias del espíritu y culturales (empirismo) que fundamenta su quehacer y las segundas se contraponen a las concepciones de las ciencias exactas (lo interpretativo).

En la investigación educativa Mardones y Cerda coinciden en la posibilidad de superar las contradicciones entre los paradigmas cualitativos y cuantitativos para correlacionar estos paradigmas en el campo científico y la actitud crítica y desafiante de los investigadores sociales y de esa manera enriquecer los métodos, técnicas y procedimientos para establecer compatibilidades y complementar las dos tendencias (Mardones y Ursuan, 2003).

Lógicas de investigación

El diseño de una investigación educativa parte de identificar las lógicas de investigación que determinaran los métodos y las nociones metodológicas, que son las que guiarán con más

certeza el posicionamiento del investigador, tres grandes vertientes epistemológicas expuestas por Sánchez Gamboa (1998): las empírico analítico-analítico, las fenomenológico-hermenéuticas y las críticos-dialécticos.

Lógica Empírico-Analítico

a) Nivel Técnico: técnicas de registro cuantitativas y da tratamiento estadístico
b) Nivel Metodológico: el punto de partida articula niveles teóricos, epistemológicos y supuestos filosóficos.
c) Nivel Teórico: Autores clásicos del positivismo con la ciencia analítica, revisión bibliográfica sobre objeto, constructos, variables, lista de términos y limita la interpretación.
d) Critica Desarrollada: Exclusión de la crítica; Sin juicios de valor; Neutralidad axiológica; Objetividad del método.
e) Nivel Epistemológico: Investigación experimental empirista, positivista, sistémica y funcionalista.
f) Concepción de Ciencia: Conocer los fenómenos por su causa; Explicarlos por los antecedentes; Proceso hipotético – deductivo y se Base en las ciencias naturales.
g) Supuestos Gnoseológicos: Centralización en el objeto Objetividad
h) Supuestos Ontológicos: Hombre: concepciones tecnicistas y funcionalistas; Historia: visión sincrónica; Cosmovisión: visión fijista, funcional, predefinida y predeterminada.
i) Recuperación histórica: Va en decadencia.

Lógica Fenomenológico – Hermenéuticas

a) Nivel Técnico: Técnicas no cuantitativas (cualitativas); Entrevistas, relatos de vida, estudios de caso.
b) Nivel Metodológico: el punto de partida articula niveles teóricos, epistemológicos y supuestos filosóficos.
c) Nivel Teórico: Mayor énfasis en las referencias teóricas; Definir una formación amplia, el universo de la interpretación; Apertura de lo polisémico.

d) Crítica Desarrollada: Destacar la crítica Revelación y denuncia de ideólogas subyacentes y ocultas Descifrar supuestos implícitos: discursos, textos, leyes, comunicación conflictos.
e) Nivel Epistemológico: Causalidad entre fenómeno y esencia; El todo y sus partes; y Principio de interdependencia universal.
f) Concepción de Ciencia: Comprensión de los fenómenos; Interpretación Revelar el sentido y los significados; Indagación y aclaración de las fases ocultas de los fenómenos.
g) Supuestos Gnoseológicos: Sujeto: Subjetividad.
h) Supuestos Ontológicos: Hombre (visión existencialista); Historia estructuralista y Cosmovisión: visión dinámica y conflictiva de la realidad. Nociones ontológicas del mundo inacabado y universo en construcción.
i) Recuperación histórica: Va en decadencia.

Lógica Crítico – Dialécticos

a) Nivel Técnico: Técnicas de empírico-análitico y fenomenológico–hermenéuticas. Investigación – acción.
b) Nivel Metodológico: el punto de partida articula niveles teóricos, epistemológicos y supuestos filosóficos.
c) Nivel Teórico: Mayor énfasis en las referencias teóricas; Necesidad de mayor información para el análisis contextualizado y Fundamento: materialismo – histórico.
d) Crítica Desarrollada: Destacar la crítica Revelación y denuncia de ideólogas subyacentes y ocultas Descifrar supuestos implícitos: discursos, textos, leyes, comunicación conflictos.
e) Nivel Epistemológico: Causalidad entre fenómeno y esencia; Interrelación del todo con las partes y viceversa; Tesis antítesis y síntesis.
f) Concepción de Ciencia: Síntesis entre los elementos de otros abordajes • Relación activa entre el hombre y la naturaleza • Proceso cognitivo transformador.
g) Supuestos Gnoseológicos: Proceso Concreción.

h) Supuestos Ontológicos: Hombre ser social e histórico, en contextos económicos, políticos y culturales; Historia: diacrónica; y Cosmovisión visión dinámica y conflictiva de la realidad. Nociones ontológicas del mundo inacabado y universo en construcción.
i) Recuperación histórica: Va en aumento.

Metodología

El bordaje metodológico se llevó a cabo mediante la revisión de los elementos teóricos de investigación en un grupo conformado por alumnos y exalumnos, docentes y expertos en formación de investigadores, de un programa de maestría en administración en gestión y desarrollo de la educación, que están interesados en formarse en y para la investigación educativa dentro de una unidad académica de nivel superior del Instituto Politécnico Nacional.

Los participantes son de diferentes edades hay docentes de primaria, secundaria y de nivel superior, directivos, administrativos y docentes de escuelas normales involucrados en la gestión educativa, de ambos sexos, de edades entre los 30 y los 60 aproximadamente, la cual asume un posicionamiento teórico-metodológico en la lógica Fenomenológica-Hermenéutica propuesto por Sánchez Gamboa (1998). Debido a que la fenomenología reconoce al sujeto con manifestaciones propias como pasiones, sentimientos, emociones y pensamientos, que varían debido a sus contextos donde se fundamentan (Mardones y Ursúa, 2003).

Esta lógica de investigación requiere de técnicas cualitativas, el instrumento para instrumento de recopilación de información fue la observación, la toma de diarios de campo para saber con más detalle y en forma natural el posicionamiento que asumen los sujetos derivados de su experiencia en el proyecto durante tres años que lleva el seminario-taller y evaluaciones para consolidar nuestros avances en el proceso formativo (Álvarez Mendez, 2001) se utilizó el software de análisis cualitativo de datos Atlas TI, en congruencia con el proceso de análisis que señala la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002).

Resultados

Se obtuvieron las cinco dimensiones como propósitos del seminario-taller en y para la investigación educativa:

Dimensión Epistemológica: Conocer y practicar los elementos teóricos – metodológicos de la investigación educativa para sustentar propuestas de mejoras;

Dimensión Ontológica: Constituir un espacio grupal con una intención humanista y formativa, donde se recree y potencie las cualidades del ser, como el sentido de historicidad, las habilidades cognitivas superiores y la comprensión de sí mismo, de cada una y uno de las y los integrantes del Seminario;

Dimensión Axiológica**:** Experienciar un proceso formativo sustentado para promover valores como el respeto y la confianza, así como virtudes y actitudes de colaboración, solidaridad, sentido de intercambio de saberes y planteamientos formativos, todo ello basado en una ética de respeto entre pares;

Dimensión Teleológica: Reconocer como uno de los propósitos el desarrollo del proyecto de vida de cada uno como esencial de los fines del proyecto grupal en el campo de la formación y autoformación en una pedagogía crítica y;

Dimensión Prospectiva: Implementación de asesorías con un sentido de acompañamiento formativo que trascienda a una trasformación de la práctica de la gestión, la asesoría y la docencia.

Conclusiones

- Se expresa la experiencia del proceso de formación en y para la investigación sin normas, horarios, tomando en cuenta las características de cada persona integrada hasta el abordaje metodológico.

- Se presenta una de las cinco dimensiones que se van a abarcar en el proceso de formación de en y para la investigación educativa (Epistemológica, Ontológica, Axiológica, Teleológica y Prospectiva).

- Se realizan unas evaluaciones sumativa, ni punitiva ni de exclusión; al contrario, con la intención de reconocer nuestros avances y sobre todo aquello que es necesario identificar como cuestiones a mejorar en la travesía de investigación.

- Se fomenta dentro del taller la producción científica en foros, encuentros, congresos, artículos científicos entre otros de investigaciones desarrolladas propias y del mismo taller.

- No tiene el seminario taller no tiene fecha de terminación, es totalmente gratuito y se asiste solo para adquirir la formación como investigador y desarrollar investigaciones educativas desde el alucio de aportar e intervenir en la educación y a la sociedad.

Referencias Bibliográficas

Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España: Editorial Morata. Cerda, H. (2001). *La Investigación Total: La unidad metodológica en la investigación científica*. Colombia: Cooperativa Editorial de Magisterio.

Fuentes N. F. (. Enero – junio 2005). *Teoría e investigación educativa. Posibilidades de y para el Seminario de Investigación Formativa*. En Revista Red de Posgrados en Educación No. 2. http://www.redposgrados.org.mx/page6.php

Gibbons, Helga, Schuwartzman, Scott y Trow. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor S.A.

Instituto Politécnico Nacional. (2006). *Reglamento de estudios de posgrado del Instituto Politécnico Nacional*. México: IPN

Mardones, J.M. y Ursua, N. (2003). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales.* México: Ediciones Coyoacán.

Sánchez Gamboa, S. (1998). *Fundamentos para la investigación educativa: Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Colombia: Magisterio de Educación.

Santoyo, S. R. (1981). *Alguna reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje*. En Perfiles Educativos No. 11. pp. 3-19

Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents /38537364/Teoria_Fundamentada.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA &Expires=1478226886&Signature=81ugavNGr7It9Tj8CbnZiJ7%2FMO0%3D&response-contentdisposition=inline%3B%20filename%3DTeoria_ Fundamentada.pdf

Vargas, S. R. (2012). Acompañamiento formativo: ¿Qué connotaciones tiene en procesos de formación docente?. Brasil: Intertexto Editora e Consultoría.

Zarzar, Ch, C. (1980). *La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo*. En Perfiles Educativos No. 9. pp. 14-36

Capítulo 19. Construcción de un cuerpo académico desde la perspectiva del pensamiento complejo: experiencia de la UPN Nezahualcóyotl

José Alfredo Hernández Pérez
María Asunción Ramírez Ramos
Filiberto Rivera Tecorral

Introducción

La investigación científica es una actividad de gran relevancia que se realiza en todas las áreas disciplinares, asimismo el contexto actual demuestra que hoy se vive en una sociedad compleja, por tal motivo es necesario la creación de Cuerpos Académicos (CA) que den la posibilidad de un trabajo colaborativo y transdisciplinario desde una perspectiva del Pensamiento Complejo para dar respuestas a las problemáticas vigentes. En este caso se presentarán una serie de ideas relacionadas con la creación de un CA para el caso de la UPN 152 Sede Regional Nezahualcóyotl.

La panorámica actual del mundo y de la educación superior

El contexto mundial actual ha originado una sociedad enmarcada en la ceguedad de conocimientos segmentados que imposibilita vislumbrar los problemas locales y globales, en donde la postura occidental privilegia la racionalidad. En este sentido, "las cegueras de nuestros conocimientos no permiten distinguir y formular los problemas fundamentales, y contribuyen a que la conciencia de los peligros y la comunidad de destino sean todavía muy débiles y dispersas" (Morin y Delgado, 2014, p. 11).

Una vez entendiendo la dinámica planetaria vigente, se reconoce que el modelo de educación superior se distingue por ser reduccionista donde "presupone que la práctica profesional se deriva de manera lineal del conocimiento teórico y que las profesiones sólo aplican a sus problemas las técnicas derivadas de la teorías" (De la Cruz y Abreu, 2008, p. 1), en "donde los valores éticos entre profesores y alumnos se han perdido, debido a que el docente solamente se interesa por dar información y descuida el crecimiento personal" (Molina, Pérez, Suárez y Rodríguez, 2008, p. 2), con una carencia transdisciplinar "ya que hoy hay más de 8000 disciplinas (y) la universidad es uno de los lugares centrales para superar estos desafíos" (Nicolescu, 2011, p. 15). Asimismo se centra en la enseñanza, en donde hay una

gran cantidad de información que sólo se transmite otorgando mayor predominancia al lenguaje verbal, sin olvidar que el maestro sigue siendo conocedor y autoridad; por su parte, el alumno es sólo un receptor.

Con base en lo expresado, se dice que el currículo vigente es restringido, no hay lugar para la discrepancia, la duda, la curiosidad, la crítica, la investigación, la creatividad, el razonamiento y el pensamiento autónomo. Además, se relaciona con la fragmentación de las disciplinas y su enseñanza, de igual forma: "no pueden reducirse a puntos de vista sectoriales o perspectivas disciplinarias reducidas, sino que constituyen ámbitos de investigación y acción complejos y multidimensionales" (Carrizo, Espina y Klein, 2003, p. 8).

Por lo expuesto anteriormente, es necesaria la creación de CA que den la posibilidad de un trabajo colaborativo y transdisciplinario desde una perspectiva del pensamiento complejo para dar respuestas a situaciones como la profesionalización, capacitación y actualización docente. Ahora bien, es pertinente comenzar con una serie de aproximaciones teóricas sobre lo que es un CA.

Según el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), se entiende como "un conjunto de profesores–investigadores que comparten una o más líneas de investigación (estudio), cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos, además de que a través de su alto grado de especialización, los miembros del conjunto ejerzan docencia para lograr una educación de buena calidad" (citado en López, 2010, p. 8). Por otra parte, se entienden como conjuntos de expertos cuyo objetivo consiste en dar solución a los problemas planetarios. Asimismo, en el sitio *Web* de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2016) se menciona que:

> son grupos de profesores-investigadores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente, los profesores investigadores que los integran atienden los programas educativos afines a su especialidad en varios niveles, participan en los programas de tutelaje individual o en grupo de estudiantes y realizan actividades de gestión académica. UASLP (2016, p. 5)

Una vez teniendo como referencia al Pensamiento Complejo, es importante señalar que los principales rasgos que deben tener los CA son la alta habilitación académica y compromiso institucional de los integrantes del cuerpo académico, intensa vida colegiada y participación en redes de colaboración e intercambio académico (UASLP, 2016).

De igual forma, parafraseando a Maldonado (2005), se enuncian los siguientes rasgos de los CA:

a) definen una agenda común, donde cada uno de sus integrantes mantiene puntos coincidentes con el área de investigación general del colectivo;

b) la participación es a través de redes, de relaciones informales y formales establecidas entre los diferentes actores;

c) sus miembros comparten un sistema de creencias y valores que los cohesionan y hacen que definan propósitos comunes; además, se resguardan en normas y creencias sin necesidad de tener lazos familiares o políticos;

d) estas comunidades se distinguen por su estructura compacta como resultado de que son relativamente pequeñas, ya que lo importante es el logro de prestigio académico y el fortalecimiento de su habilidad para influir en el campo disciplinario;

e) en su integración prevalecen, en mayor medida, las relaciones informales que las formales, lo central está constituido por las relaciones entre miembros, por su nivel de afinidad más que por los convenios establecidos entre las instituciones;

f) se proponen lograr prestigio y credenciales académicas, tanto la reputación como sus méritos académicos son el capital más importante con que cuenta la comunidad epistémica, divisas en las cuales fincan su diferenciación de otras redes y grupos académicos, y

g) hacen acopio de una diversidad profesional, este tipo de comunidad no puede ser atendida con la misma definición de una profesión, sino que atraviesa las fronteras que definen a ésta.

Una vez reconociendo las generalidades de los CA se explica es necesario “pensar complejamente como metodología de acción cotidiana, cualquiera sea el campo en el que

desempeñemos nuestro quehacer" (Morin, 2007, p. 14). Por su parte, el pensamiento complejo "no es aquél que evita o suprime el desafío, sino aquél que ayuda a revelarlo e incluso, tal vez, a superarlo" (Morin, 2007, p. 24), y se relaciona con la siguiente idea:

> la aspiración a un saber no dividido, no reducido, y la identificación de lo inacabado o incompleto de todo conocimiento. Por lo que es necesario tomar conciencia ante todo de la naturaleza y de las consecuencias de muchos paradigmas que ofenden el conocimiento y destruyen lo real. (Citado en Juárez y Comboni, 2012, p. 38).

Es así que la importancia de incorporar el *Pensamiento Complejo* en la creación de CA radica en que "tiene como misión sobre todas las cosas, integrar diversos elementos de pensamiento que posibiliten la masificación de los saberes que podemos encontrar dispersos en diferentes formas de expresión social" (Juárez y Comboni, 2012, p. 38). De esta manera, se puede entender que:

> En una sociedad cada vez más compleja, en el sentido del entramado de relaciones que se establecen entre individuos, organizaciones y naciones, tanto desde el punto de vista económico, como político, religioso, cultural y social, en el plano de las relaciones individuales y colectivas, la realidad se presenta deforma compleja. (Juárez y Comboni, 2012, p. 39)

Bajo esta postura, el conocimiento del ser humano se construye a partir de la relación dialógica entre la realidad externa al sujeto y la aprehensión subjetiva de esa realidad por parte del sujeto, ubicados ambos en un contexto donde convergen los ámbitos social, político, económico, cultural, biológico, antropológico y cósmico, de experiencia cognitiva, en donde "es necesario concebir la unidualidad compleja de nuestro ser natural cultural, de nuestro cerebro-espíritu.

Nuestra realidad que es a la vez natural y meta-natural, es decir cosmo-físico-bio-antropo-sociológica" (citado en Juárez y Comboni, 2012, p. 40). Es así que el conocimiento, por tanto, es producto de la relación dialógica entre el sujeto y objeto, entre el sujeto cognoscente y objeto conocido (que puede ser otro sujeto) ambos ubicados en contextos: históricos, sociales y cósmicos interrelacionados, dando una identidad al individuo desde la mirada biológica, antropológica y sociológica.

La construcción de un CA en la UPN 152 Sede Regional Nezahualcóyotl

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 152 Sede Regional Nezahualcóyotl, perteneciente a los Servicios Educativos Integrados del Estado de México (SEIEM), imparte la Licenciatura en Pedagogía y cuyo contexto se caracteriza por el seguimiento de un currículo desfasado y descontextualizado "de la realidad del alumno, lo cual dificulta la comprensión de los temas trabajados y disminuye el interés por desarrollar las actividades propuestas" (Marín y Carrera, 2009, p. 2) con una tendencia de un pensamiento restrictivo, cuantitativo y especializado; predominancia de posturas positivistas y reduccionistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje; desconocimiento del "ser"; así como del sujeto que aprende a conocer, aprende a hacer y aprende a convivir juntos. Se carece de una visión integral, sistémica y total; mas existe una visión mecanicista de ordenar el mundo en sus diferentes aspectos; ignorancia del individuo viviente y su calidad de sujeto, así como de sus realidades humanas subjetivas.

Ahora, la construcción del CA en la UPN Nezahualcóyotl parte de la consideración de *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* elaborados por Edgar Morin, mismos que a continuación se enuncian: 1. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión, 2. Los principios de un conocimiento pertinente, 3. Enseñar la condición humana. 4. Enseñar la identidad terrenal, 5. Enfrentar las incertidumbres, 6. Enseñar la comprensión. 7. La ética del género humano (Morin, 1999).

La UPN 152 Nezahualcóyotl se ubica en el municipio del mismo nombre perteneciente al Estado de México, inició su funcionamiento en el año de 2007 con la Licenciatura en Educación (modalidad sabatina), en el año 2008 apertura las carreras de Administración Educativa y Pedagogía (sistema escolarizado), posteriormente en 2015 se pone en marcha la Maestría en Educación Básica (MEB) y en 2016 adquirió el rango de Sede Regional.

Por su parte se presenta la siguiente tabla que muestra los datos básicos de la UPN 152 Sede Regional Nezahualcóyotl para su contextualización:

Tabla 1. Generalidades de la UPN 152 Sede Regional Nezahualcóyotl

Rasgo	Descripción
Ubicación	Valle de Bravo s/n, Col. Porfirio Díaz, Cd. Nezahualcóyotl, Edo. México, C.P. 57520
Año de creación	Agosto de 2007
Oferta académica actual	Licenciatura en Pedagogía y Educación Maestría en Educación Básica
Matrícula estudiantil nivel licenciatura	222
Matrícula estudiantil nivel Maestría	15
Docentes y nivel máximo de estudios	16 (8 con nivel de doctorado, 6 con maestría y 2 con licenciatura)

Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por la Coordinación de Investigación y Titulación de la UPN 152 Sede Regional Nezahualcóyotl.

Es así que se pretende conformar el CA con el propósito de hacer del docente de la UPN 152 Sede Regional Nezahualcóyotl, ante todo, un ser humano que responda de manera activa y dinámica a las exigencias del ciudadano en los tiempos que les ha tocado vivir, como articulador de acciones para crear un equilibrio entre el ayer y el ahora, la unidad y la diversidad, con gran compromiso para la formación propia y de los otros, con una cosmovisión diferente de la realidad en que se vive.

Toda esta reflexión debe conducir a preguntarse por el quehacer pedagógico del espacio educativo con respecto a valores que sean congruentes con la convicción personal del hombre, de esta manera la acción de educar va más allá de los procesos de instrucción y de socialización; por ejemplo, una opción es el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional (SINADEP), dependiente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), cuya misión es "Ser un Sistema Nacional de Desarrollo Profesional, innovador, eficaz y eficiente con un modelo de formación continua y permanente que sea pilar de nuestro compromiso por la educación al servicio del pueblo" (SINADEP, 2017).

Entonces, hablar de Pensamiento Complejo se refiere a un proceso humanizador que se puede producir en una comunidad universitaria como consecuencia de la tendencia vigente. Si se toma el contexto actual de una sociedad del conocimiento, de innovación tecnológica y de comunicación globalizada, se puede pensar que existen condiciones para un mayor acercamiento entre los seres humanos donde el hablar, escuchar, conversar, preguntar,

expresar sentimientos, discutir, dialogar y argumentar podrían desarrollarse con amplitud y se supone que lo social está gobernado por diálogos y conversaciones como una competencia clave en la educación en valores. Más adelante se presenta la tabla 2 de los perfiles de los docentes que conformarán la CA para el caso de la UPN 152 Sede Regional Nezahualcóyotl.

Tabla 2. Número de docentes, nivel de estudios, áreas de especialización

Número de docentes	**Nivel de estudios**	**Áreas de especialización**
7	Doctorado	Ciencias Pedagógicas, Educación y Pensamiento Complejo
7	Maestría	Ciencias de la Educación, Pedagogía y Administración
2	Licenciatura	Pedagogía y Psicología

Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por la Coordinación de Investigación y Titulación de la UPN 152 Sede Regional Nezahualcóyotl.

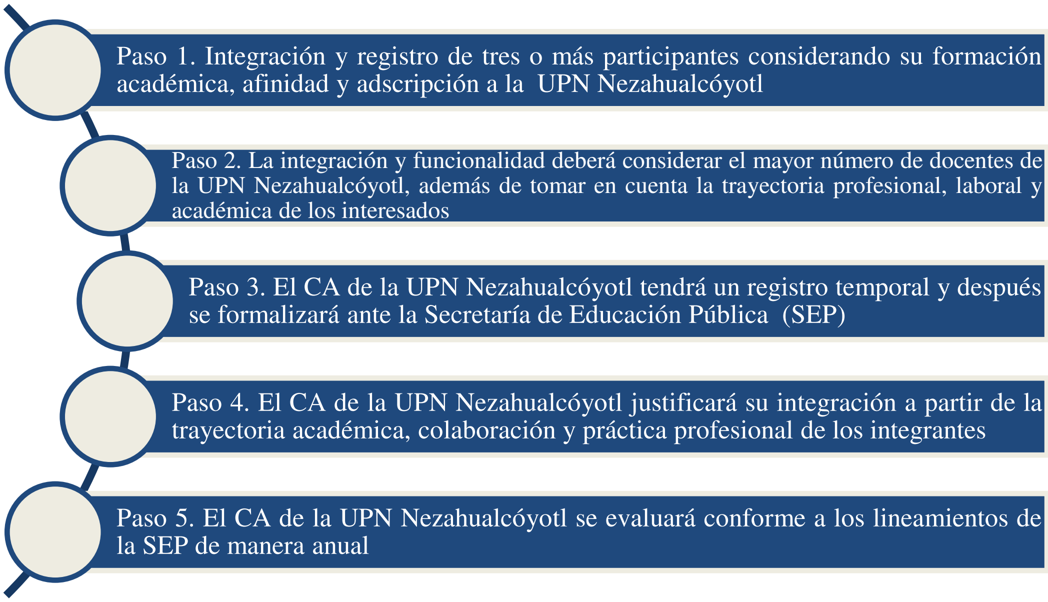
Por tanto, la propuesta surge de plantear en la construcción de CA las habilidades dialógicas en los docentes con los alumnos, lo cual permitirá crecer desde adentro y con el otro, en donde el diálogo se entiende como una conversación entre dos o más personas es una actividad del pensamiento.

En este sentido un individuo es capaz de decir lo que es falso o verdadero, mediante la coordinación y validación de los diferentes puntos de vista. Por ello, en el contexto académico el diálogo es un método didáctico que permite superar las situaciones adversas y transformar el aprendizaje en intercambio de puntos de vista y para el caso de la educación superior viene a ser el instrumento básico para constituirse todo a partir de concebir el proceso de comunicación de manera circular y sistémica.

Igualmente, es necesario que el CA se organice a partir del trabajo colaborativo, destacando el trabajo en equipo, mostrando empatía con los otros, valorando la diversidad de los sujetos, respetando las diferencias de los individuos y teniendo un compromiso, además la CA deberá retomar a la *transdisciplinariedad*, que se entiende como "lo que está a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprehensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento" (Nicolescu,

1996, p. 35). Por lo anterior, en la siguiente figura se muestra el proceso para la conformación de CA en la UPN 152 Nezahualcóyotl.

Figura 1. Pasos para la construcción de un CA en la UPN Nezahualcóyotl.



Fuente: Elaboración propia con información de los lineamientos para el registro y consolidación de cuerpos académicos y redes de investigación de la Universidad Autónoma del Estado de México, 2014.

En resumen, hoy se apuesta por la construcción de un CA desde una mirada global y sistémica, que no lo reduzca y es a partir de una unidad diversa, que no los separe pero que distinga sus diferencias, ello representa una aspiración a un conocimiento completo, capaz de dialogar con la diversidad de los saberes humanos.

Conclusiones

Es importante generar un CA en la UPN 152 Sede Regional Nezahualcóyotl a partir de los diferentes perfiles académicos de los docentes para que contribuyan a la resolución de problemáticas inmediatas de tipo local y global.

El Pensamiento Complejo viene a romper con la unilinealidad, la unilateralidad del pensamiento científico, a integrar de manera compleja, en el sentido de tejer conjuntamente (*complexus*); además es una invitación a salir de una manera sencilla de ver las realidades

desde una mirada parcializada, de esta manera se requiere de un pensamiento que articule los diversos saberes disciplinarios parcelados.

Referencias bibliográficas

Carrizo, L., Espina, M., y Klein, J. T. (2003). *Transdisciplinariedad y complejidad en el análisis social*. Recuperado de:

http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001363/136367s.pdf

De la Cruz, G. y Abreu, L. F. (2008). *Tutoría en la educación superior: transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento*. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000300008&lng=es&tlng=es

Juárez, J. M. y Comboni S. (2012*). Epistemología del pensamiento complejo*. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/340/34024824006.pdf

López, S. (2010). *Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento*. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000300001&lng=es&tlng=es

Maldonado, A. (2005). *Comunidades epistémicas: una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México*. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60411920008

Molina, L., Pérez, S., Suárez, A., y Rodríguez, W. A. (2008). *La importancia de formar en valores en la educación superior*. Recuperado de:

http://www.actaodontologica.com/ediciones/2008/1/pdf/importancia_formar_valores_educacion_superior.pdf

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.

Morin, E. (2007). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. y Delgado C. J. (2014). *Reinventar la educación*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto.* Recuperado de: http://phd.edgarmorin.com/file.php/2/Basarab_Nicolescu_-_La_Transdisciplinariedad_Manifiesto.pdf

Nicolescu, B. (2011). *La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación superior*. Recuperado de:

http://www.academia.edu/5029124/La_necesidad_de_la_transdisciplinariedad_en_la_educaci%C3%B3n_superior

Sistema Nacional de Desarrollo Profesional (SINADEP) (2017). *Misión*. Recuperado de: https://www.sinadep.org.mx/NuevaPaginaMision

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) (2016). *Cuerpos académicos*. Recuperado de: http://www.uaslp.mx/Secretaria-Academica/Paginas/Cuerpos-academicos.aspx

Capítulo 20. La formación continua para los docentes mexicanos del siglo XXI

Luis Javier Díaz Castillo

Introducción

Con las transformaciones sociales que se han manifestado en América Latina en el siglo XXI, han aparecido nuevas esperanzas, pero también nuevos temores. De esto no se han escapado los sistemas de educación que han orientado cambios hacia el otorgamiento de una mayor importancia y sus acciones en la contextualización de los saberes generados, enfrentando la complejidad en la cual se desarrollan los acontecimientos científicos y la producción de conocimiento. El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016) establece que el sistema educativo debe desarrollar:

> ….armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (…) El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Entonces, la ejecución al precepto constitucional anteriormente citado implica para la Secretaria de Educación Pública (2016) que a nivel curricular los niños y jóvenes mexicanos deban ser formados para que aprendan a aprender, aprendan a ser, aprendan a convivir y aprendan a hacer, de aquí la importancia de una educación pertinente y de calidad que responda a las exigencias de lo público, donde se produzcan conocimientos y se formen ciudadanos profesionistas capaces de contribuir a la dignificación de las condiciones de la vida de todos los sectores de la sociedad mexicana.

El sistema educativo mexicano y la otredad

Volviendo la mirada hacia las escuelas normales, se puede afirmar que estas instituciones de educación superior del sistema educativo mexicano son los espacios propicios para ir de la mano con las comunidades, desarrollando un aprendizaje basado en el descubrimiento del otro, lo que se conoce como la otredad, que para Sosa (2009) es "una postura epistemológica que explora discursivamente la imagen de las culturas que hicieron su espacio en la periferia u otros espacios culturales intermedios (…) un saber geocultural, histórico, arqueológico,

sociológico y etnológico sobre el otro". Según la definición anterior, entonces, la educación mexicana del siglo XXI demanda nuevos estilos en el ejercicio del oficio docente, donde debe prevalecer una búsqueda permanente a dar respuestas a los problemas que se suscitan en su entorno educativo y es hacia allá donde deben mirar las escuelas normales al asumir a la comunidad como su espacio de acción natural.

Es importante resaltar que, según Lastiri (2014), en enero del año 2014, la Secretaría de Educación Pública (SEP) informó –a través del documento Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo– que el sistema de enseñanza en México es obsoleto y aclaró que el método enciclopedista ya no funciona como una herramienta adecuada para el aprendizaje. En consideración a la aseveración anterior, nos encontramos que los Estados Unidos Mexicanos, en este momento histórico en Latinoamérica, para revertir la debilidad declarada en su sistema de educación, ha manifestado cambios en su modelo educativo, este último con una marcada huella colonizadora, donde prevalece y todavía existen vestigios de la colonia, la cual permite la participación de la clase elitista en los espacios escolares en todos sus niveles, mientras la gran mayoría es excluida y no tienen acceso a una educación formal de calidad.

El sistema educativo mexicano instauró una cultura académica donde se le dio arraigo a la adquisición de conocimientos alejados al sentir colectivo, mayor importancia a la instrucción que a la formación integral del ciudadano, saberes con poca o nada de pertinencia social y diseños curriculares que no permitían atender la amplia gama de habilidades intereses y motivaciones de la población estudiantil. Sin embargo, como respuesta a este modelo, es importante señalar que los cambios hacia los cuales se está perfilando la nueva educación en México, son asumidos de una manera responsable, y para ello se ha propuesto y aprobado, aunque con imperfecciones un nuevo modelo educativo en el cual el hecho docente viene a conformar uno de los procesos fundamentales para garantizar los fines del Estado.

Hacia una formación liberadora

Ahora bien, de cara al siglo XXI, los desafíos que enfrentan las escuelas normales mexicanas como instituciones de educación superior (IES), ha traído como consecuencia lógica que se deban plantear y definir nuevos enfoques que logren dar respuesta acertadas a los problemas

de la sociedad, por lo tanto, deben éstas ir formando licenciados integrales en educación con un alto sentido de país, donde los docentes deban responder a los requerimientos sociales, académicos, científicos, con un alto sentido ético pedagógico, contribuyendo así a la mejora en la calidad educativa, fundamentados en la ética, valores, conciencia patriótica, ciudadanía, y en la participación activa para el desarrollo de la comunidad.

Por lo tanto, para construir este nuevo sistema de educación, para el nuevo modelo, se requiere de cambios efectivos en los sentidos de las relaciones sociales, de aquí la importancia de que los docentes sean actores involucrados en estos procesos de cambios y posean las capacidades y habilidades para asumir y emprender los retos que se les presenten. Es aquí donde se visualiza la importancia que reviste la formación de los guías de este proceso, siendo vital en la consolidación de las metas propuestas por el Estado, de allí que los y las docentes que forman parte de este proceso histórico concreto para liberarse, deban asumir posturas de apertura ante este nuevo paradigma educativo.

En este ámbito, es necesario plantear un perfil del docente como participante activo en procesos de cambios, para formar ciudadanos críticos, reflexivos, creadores, propiciando la apertura de mentes capaces de verificar y no aceptar las cosas tal cual como se la presentan. Por lo que en su práctica de enseñanza debe ser indagador, investigador y estudioso de la disciplina que imparte, comprometerse en la construcción de una comunidad pedagógica que traspase las fronteras del aula y llegue al entorno. Esto revela la importancia que adquiere la formación profesoral en las escuelas normales, para lograr que sus docentes estén integralmente preparados y poder así educar a los futuros ciudadanos profesionistas que coadyuvaran al cambio social requerido por la sociedad mexicana del siglo XXI.

Es a través de la aplicación de un nuevo modelo educativo que incluya las ideas planteadas con anterioridad, que se espera la obtención de un profesional de la educación formado integralmente y con las herramientas académicas suficientes para corresponder a la dinámica de los cambios sociales, por lo tanto, se requiere que los docentes que imparten clases en la educación básica reciban una formación continua para el abordaje comunitario y para la investigación, con el objeto de dar cumplimiento al nuevo perfil del desempeño docente en el siglo XXI, que abarca los ejes epistemológico-metodológico, profesional, estético-lúdico y el ético-político y sociocultural. Es importante profundizar la formación, preparación y

valoración del ejercicio de la profesión docente y otorgarle la relevancia que reviste para mejorar el proceso educativo, donde se demuestre la dignidad intrínseca de los seres humanos y el derecho que tienen a ser tratados como iguales.

Los temas tratados confirman que debe ser permanente el compromiso del docente en las circunstancias de su formación para instaurar un vasto diálogo social para priorizar los problemas más apremiantes a los que se enfrentan sus alumnos y en consecuencia formular las posibles soluciones desde el papel que él o ella desempeña en los espacios donde él trabaja. Esta concepción educativa considera a todos los elementos que intervienen en el proceso educativo como un sistema, es decir, las relaciones que están dadas en este asunto, deben estar en correspondencia, al ajuste y adecuación de los diseños curriculares, formación integral de la persona, tratamiento de las disciplinas desde la inter y transdisciplinariedad así como conocimiento y manejo del eje de formación pedagógico de los actores responsables de conducir la formación.

Desafíos de la formación en las escuelas normales

Diversos autores, como Carretero (2009) y Coll (2002), enfatizan en los procesos de construcción del conocimiento como base para la educación fundamentada en el enfoque Socio-Histórico de Vygotsky (2009), a partir del cual se puede afirmar que el aprendizaje continuo de los docentes también se concibe como una forma de apropiación de la herencia cultural la cual es producto de las interacciones sociales a través de la exploración y curiosidad activa al interactuar constantemente con la comunidad entorno de la escuela.

Para ello, las escuelas normales se deben apoyar en la conciencia ética, la fortaleza teórico-metodológica, las capacidades de sus miembros, su compromiso con el cambio, la evolución y la urgencia de reconstruir el sueño de una educación comprometida con lo público, pertinente socialmente, de alta calidad sustentada en la concepción de la formación integral, siendo lo ético - político la columna vertebral de dicha formación.

También es necesario considerar a las escuelas normales mexicanas como organizaciones académicas proclives al encuentro con los saberes que existen y se crean fuera de su recinto, desde la fusión entre disciplinas, el ejercicio del pensamiento crítico con conciencia ecológica, mediante una relación profesor-estudiante horizontal, dialógica, participativa, de

construcción colectiva, reflexiva fundada en el aprendizaje compartido. Por ello, deben concebirse a sí mismas como parte fundamental en la transformación de la sociedad mexicana y, en consecuencia, con un alto compromiso en la formación del sujeto del siglo XXI.

Es por eso que la formación durante la vida académica del profesorado en las escuelas normales supone una larga trayectoria vital. Aquí podemos decir que un profesor no nace, un profesor se hace, aunque de nacimiento tenga la inclinación y la vocación hacia la tarea docente. En una sociedad como la mexicana, tan dinámica y en constante evolución, continuamente se generan nuevos conocimientos, que incorporan a las nuevas tecnologías de la información que amplían los horizontes en la calidad de la enseñanza y hacen indispensable que el profesorado este en un constante proceso de aprendizaje y formación.

Desde la formación inicial que el profesorado recibió en la escuela normal, en la universidad, o en cualquier otro centro de formación académica superior, hasta el desarrollo pleno de sus funciones docentes, hay una sucesión constante de momentos y actitudes que hacen posible la necesaria formación permanente a lo largo de toda la vida.

La formación del docente del siglo XXI y su desarrollo profesional

Diversas son las definiciones que se han dado sobre formación docente. Para Rodríguez Diéguez (1980, p. 38) es “la enseñanza profesionalizadora para la enseñanza”. Se trata entonces de mejorar el proceso enseñanza aprendizaje a través de la enseñanza enriquecedora y formadora de profesionistas para que mejoren su desempeño docente. Así mismo, Medina Rivilla (1998, p. 87), la entiende como:

> la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común.

Al evaluar las definiciones anteriores, se afirma que el concepto de formación se refiere sobre todo a planteamientos formales de procesos didácticos que posibilitan la capacitación, preparación o perfeccionamiento del docente para su desarrollo y mejora profesional desde el inicio de su carrera. Se trataría, en definitiva, de capacitar a una persona para el ejercicio de la labor docente. Entonces, conceptualizar la formación docente supone tomar postura

ante una determinada forma de entender y hacer las tareas pedagógicas sobre las que no existe un acuerdo unánime.

Planteando otra perspectiva, también es necesario justificar un marco conceptual propio del desarrollo profesional, por lo que es importante delimitar, primero, las relaciones existentes entre la formación docente y su desarrollo profesional. Como señala Fernández Cruz (1999, págs. 67-79) son varias las tesis que han mantenido en el discurso argumentativo respecto de la formación del profesorado, y que se reproducen en la tabla siguiente:

Comparación entre las tesis de equivalencia, complementariedad e inclusión en relación al concepto de desarrollo profesional.

	TESIS DE EQUIVALENCIA	TESIS DE COMPLEMENTACION	TESIS DE INCLUSION
Características	La formación docente equivale a desarrollo profesional del docente	La formación docente se referiría a la formación inicial; y el desarrollo profesional a la formación permanente.	El desarrollo profesional del docente es un proceso de mejora, en todas sus fases, en el que se interviene mediante la formación docente
Principales Ventajas	Es posible un traslado Inmediato del enfoque Conceptual acumulado en la formación del profesorado al nuevo concepto.	Es posible mantener todo el discurso de la formación docente durante la formación inicial, ampliándolo con las nuevas tendencias para la formación permanente.	Es posible mantener todo el aparato conceptual de la formación docente como fundamentación didáctica del desarrollo profesional.
Principales Dificultades	La transferencia conceptual sólo se logra forzando el lenguaje y no se consigue una visión global de los procesos de desarrollo.	Se mantiene una tradición conceptual para la formación inicial que se amplia para la formación permanente sin lograr una auténtica continuidad en los planteamientos.	Obliga a ocuparse de temas que no son de naturaleza didáctica para lograr una visión global e integrada del desarrollo profesional.

Fuente: Fernández Cruz (1999)

Partiendo de los supuestos anteriores, algunas de las interrogantes que se podrían plantear en relación con las distintas argumentaciones son las siguientes: ¿Formación o desarrollo?, ¿formación y desarrollo? o ¿formación para el desarrollo? La tesis de la tercera opción parece la más acertada. La tesis de inclusión enfatiza la necesaria transformación conceptual de la formación del profesorado.

En el desarrollo profesional concurren procesos de carácter formativo, evolutivo, histórico y sociopolítico que afectan al ejercicio profesional del docente y que, el desarrollo profesional, como disciplina curricular, debe contemplar como un todo integrado en estrecha interdependencia.

El término desarrollo profesional hace referencia a todo el proceso de mejora al docente en toda su fase y todas sus fases y en todas sus formas. Sin embargo, la diferenciación entre formación y desarrollo profesional, no siempre aparece expuesta; y más de las veces se presentan entre mezclada, debido en gran parte, a que el desarrollo profesional suele estar integrado en el desarrollo curricular e institucional en los que participa.

La formación continua de los docentes para impulsar el cambio social

Los sistemas educativos, el mexicano no es la excepción, representan realidades no independientes del sistema social, económico y político, por lo que es lógico pensar en dependencias múltiples entre estas realidades externas previas, la institucionalización de la enseñanza en las escuelas normales, la definición del papel del profesor y la alineación de este en las mismas. La formación de los docentes es un subsistema dentro de la educación y refleja los problemas que le afectan; es por eso que:

> Los profesores son piezas de un sistema que de algún modo decide qué tipo de profesionales requiere para su funcionamiento. El subsistema de formación de profesores, en sus prácticas y en su racionalización, no se puede entender al margen del mundo en el que se tiene que insertar laboralmente los individuos que pasan por él. (Gimeno, 1991)

Considerando lo anterior, en el discurso educativo se ha afianzado una especie de imagen que responsabiliza a los docentes de los resultados y procesos educativos, pero los profesores trabajan en un sistema educativo en el que se socializan personal y profesionalmente, ellos interpretan, pero no definen en su origen. Su independencia profesional es una aspiración más que un punto de partida. Las instituciones, los currículos, la metodología y las conceptualizaciones sobre la existencia y funcionamiento de todo este subsistema de formación, concretan y expresan de alguna manera la realidad institucionalizada del puesto de trabajo a desempeñar en coherencia con la función social que el propio sistema educativo debe cumplir, el cual no es más que impulsar el cambio social para el desarrollo.

Entonces, los problemas relacionados con el docente y su formación no son solo de carácter técnico, ya que es preciso plantear las interrelaciones con realidades más amplias con mecanismos que afectan las relaciones sociales en las sociedades complejas, ser profesor tiene que ver con el dominio de conocimientos y habilidades especializados, pero antes y a

la vez, tiene que ver con las relaciones culturales e intelectuales de partida, con actitudes y formas de concebir el mundo.

Reflexiones finales

De la formación de los profesores depende que los resquicios y las disfunciones de aquellas viejas estructuras que se quieren eliminar se aprovechen para introducir cambios. Beyer y Zeichner (1990) señalan que "el proceso de preparación del profesorado es un proceso necesario y completamente político e ideológico, y que debe comportar un complejo cuestionamiento y debate ético e ideológico". Estos componentes harán posible la aparición de una perspectiva más amplia desde la que poder juzgar el valor y sentido de los programas de educación del profesorado a la vez que se tomara conciencia de hasta qué punto las prácticas del profesorado no se pueden separar de instancia sociales como la economía y la estructura política que envuelve las instituciones docentes.

La práctica pedagógica desde el pensamiento crítico, y sus principios orientadores, apoya a los profesores para animar a sus alumnos y ayudarles a tener confianza en sus propios medios. Esta práctica, ayudará tanto a profesores como a alumnos a trabajar en conjunto. Además, el respeto a estos principios es una necesidad individual para continuar con proyectos futuros. De esta manera, cuando el docente comprende todo lo que gira alrededor de la pedagogía crítica, esto le permitirá trasmitir al estudiante los principios fundamentales para propiciar los cambios sociales.

Referencias bibliográficas

Carretero, M. (2009). Constructivismo y Educación. Buenos Aires, Paidós.

Coll, C. (2002). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje". En Coll, Palacios Jesús y Marchesi, Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo II. Madrid, Alianza Editorial

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016). Cámara de Diputados. México: Tax Editores Unidos Mexicanos.

Fernández, M. (1999). Proyecto docente: Desarrollo Profesional del docente. Universidad de Granada.

Gimeno, J. (1991). El currículo una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

Lastiri, X, (2014). El modelo educativo en México es obsoleto: SEP; la evaluación de alumnos y maestros tampoco sirve: expertos. México: SinEmbargo. Recuperado de http://www.sinembargo.mx/07-04-2014/9525,

Medina Rivilla, A. (1998). Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario. En V Congreso Ínter universitario de Organización de Instituciones Educativas. Madrid, 10-13, págs. 697-790.

Rodríguez, J. L. (1980). Didáctica General. Objetivos y evaluación. Madrid; Cincel-Kapelusz.

Secretaria De Educación Pública, (2016) Propuesta Curricular Para la Educación Obligatoria. Ciudad de México Primera edición.

Sosa, E. (2009). La Otredad: Una Visión Del Pensamiento latinoamericano Contemporáneo. Caracas, Venezuela.: Letras, Vol. 51, Nº 80. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/pdf/l/v51n80/art12.pdf

Vygotsky, L. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, 3ra. Edición. Editorial Crítica grupo editorial Grijalbo, Barcelona.

Capítulo 21. La argumentación de ideas como conflicto en estudiantes adolescentes

Juana Guadalupe Santillan Bricaire

Introducción

Hemos de comenzar resaltando que una de las principales exigencias de las instancias nacionales e internacionales está enfocada al desarrollo de competencias en los educandos, pues esto les será útil en su vida diaria, tanto como individuos como profesionales; sin embargo, este no es el único principio que se establece dentro de los marcos normativos y legales, pues existen otros con igualdad de importancia explicitados como objetivos para la educación 2030 en la declaración de Incheon, como son: la inclusión, equidad y calidad educativa en los aprendizajes.

Aunque, ¿realmente la calidad educativa existe en los centros escolares?, a decir verdad, es algo por lo que se está luchando a nivel mundial, pero, no se ha logrado alcanzar; como prueba de esto a modo contextualizado, están los resultados de los diagnósticos realizados en la Escuela Secundaria donde se llevó a cabo la investigación, en ella encontramos varios problemas que impiden consolidar dichos fundamentos.

Por ello es importante dejar en claro que el tipo de investigación que se ha realizado conlleva una metodología cualitativa, definiéndola, según Quecedo y Castaño (2002), como el proceso mediante el cual se estudian los fenómenos y los contextos donde los sujetos se desenvuelven cotidianamente para comprender determinados comportamientos y conductas; parte de la observación empírica y se desarrolla a partir de una base de datos o fuente de evidencias que se ordenan y clasifican, permitiendo una teoría explicativa de las causas que lo originan, permitiendo así, generar y perfeccionar las categorías de análisis.

Pero ¿cómo pudo conocerse el conflicto relacionado a la falta de argumentación informada de los adolescentes?; parte de la elaboración de un diagnóstico educativo y este es definido, de acuerdo a Marí (2008), como el proceso de indagación científica que considera un conocimiento amplio de los educandos, desde lo organizativo-institucional, programas, contexto familiar, ambiental y social que intervienen para que el discente aprenda o no.

Y éste sirve para descubrir en un sentido amplio la realidad escolar en cuanto a 4 niveles; lo individual refiriéndonos propiamente a los alumnos, lo institucional todo lo relacionado a la escuela, organización y funcionamiento, lo contextual que concierne a la comunidad educativa, es decir, personal que labora dentro del centro escolar, los padres de familia y alumnos, y por último lo ambiental encaminado a las relaciones en las que se desenvuelve el sujeto cognoscente, su estilo de vida, el nivel de cultura al que tiene acceso.

Dicho diagnóstico está basado en un método integrador, ya que se hace una comprensión de la realidad compleja desde diferentes dimensiones y áreas de trabajo, que facilita la posterior intervención.

Este mismo autor propone seis fases para proceso de investigación diagnóstica y son:

1. *Delimitación del problema:* en ella se considera la determinación de factores, contextualización, la descripción de componentes, formulación de hipótesis, elaboración de un plan que guie, planteamiento de objetivos, definición de variables o dimensiones.

2. *Recogida de información:* elaboración y aplicación de instrumentos que conlleven a alcanzar la finalidad y los objetivos inmersos al plan guía, contemplando los aspectos institucionales, organizativos, metodológicos, y didácticos, así como la dimensión socioemocional y la ambiental.

3. *Análisis de la información recogida:* detección de las necesidades de mejora, análisis de los instrumentos y técnicas utilizadas en la recogida de información, describiendo claramente lo acontecido, además de seleccionar la información relevante, el rigor de la misma, su objetividad, fiabilidad y validez, sólo cuando los instrumentos sean de autoría propia.

4. *Valoración de la información generada:* la información puede ser cualitativa como cuantitativa de que se debe asegurar su calidad, explicar la metodología elegida y la relación ente las variables.

5. *Intervención:* detección de las áreas y objetivos con mayores debilidades y que puedan ser mejorados, diseñar un programa de intervención y finalmente emitir un informe de lo alcanzado.

6. *Evaluación del proceso diagnóstico:* incluye la elaboración de conclusiones sobre el proyecto de intervención puesto en práctica.

Por otra parte, tenemos la propuesta de Sobrado (2005) que, desde un modelo de detección de necesidades fundamentada en las carencias o deficiencias, busca la intervención eficaz, proponiendo una serie de cuestionamiento que ayudan a orientar el diagnóstico, siendo las siguientes:

1. ¿Quién desea diagnosticar las necesidades?
2. ¿Por qué se quiere realizar la exploración?
3. ¿Cuál es el alcance (sujetos, contenidos, procesos...) del diagnóstico?
4. ¿En qué necesidades nos basamos y en qué nivel de éstas?
5. ¿Qué datos e informaciones podemos recoger para nuestros propósitos?
6. ¿Qué métodos y fuentes se pueden utilizar para la recogida de la información?
7. ¿Cuáles son las limitaciones e inconvenientes para obtener los datos y la información precisa?
8. ¿Cuáles son los recursos personales y materiales de que se dispone?
9. ¿Qué problemas y situaciones se esperan resolver con el diagnóstico de necesidades? (p.93)

A partir de esto, Sobrado (2005), quien cita a Hays (1977) retoma los pasos que el propone para guiar el diagnóstico de necesidades al mencionar los siguientes:

1. Lograr un compromiso inicial de los sectores interesados (personas, colectivos, instituciones,) para efectuarlo.
2. Clarificar el propósito y la orientación del estudio sobre dichas necesidades.
3. Diseñar el proceso de exploración de ellas.
4. Recogida y análisis de los datos e información obtenida.
5. Presentación de los resultados a los destinatarios y audiencias elegidas.
6. Enjuiciar y valorar las evidencias obtenidas.

7. Diseñar la mejora de las acciones sociales programadas. (p.93)

Para cualquiera de las dos metodologías propuestas, es necesaria la triangulación de datos, pues ayudan a confirmar desde distintas fuentes de información la realidad de donde se está iniciando, recomendando que, por lo menos tres fuentes deben considerarse para cada indicador permitiendo que la investigación sea más confiable y con eso descubrir las necesidades que se pueden mejorar.

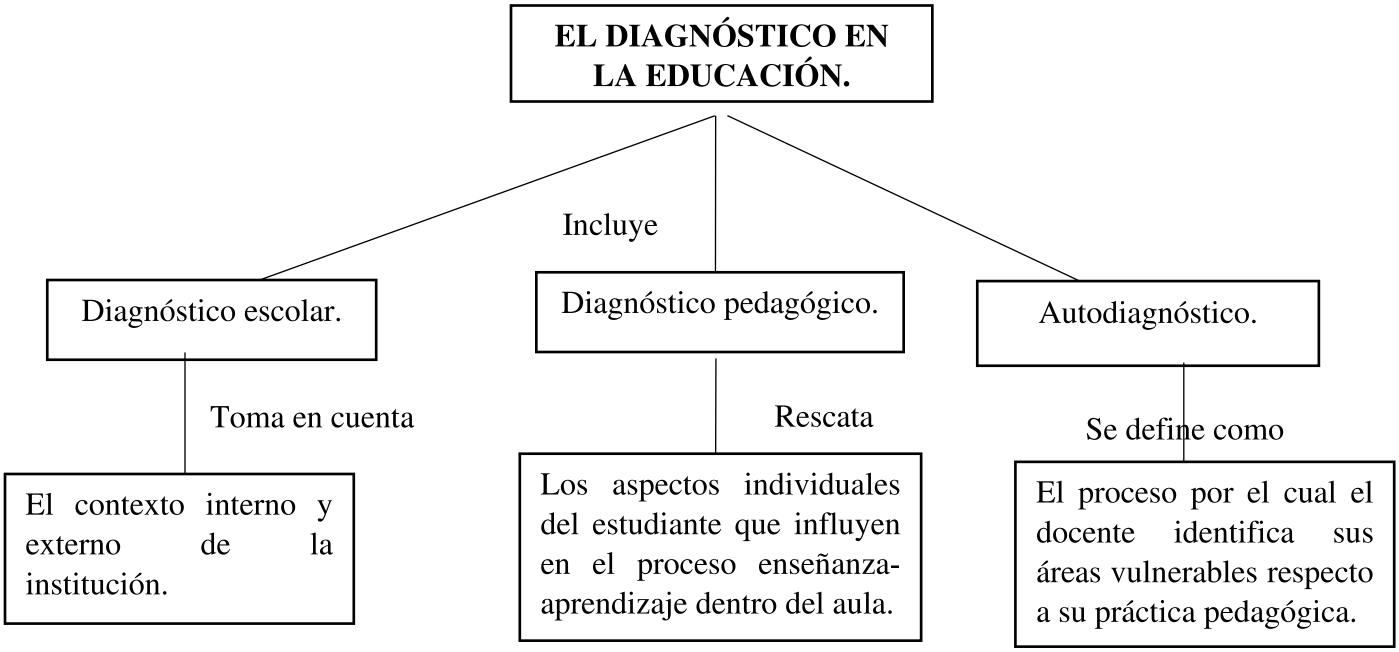
Conforme a las metodologías anteriormente indicadas, se tomará de Hays (1977), el cual está retomado por Sobrado (2005), puesto que, es evidente que se requiere primordialmente el compromiso de los participantes en la investigación educativa para realizar el diagnóstico, también es preciso tener en claro los objetivos a lograr para no divagar, así mismo el diseño de un plan guiador que ayude a la obtención de datos y su análisis posterior, enseguida de los resultados, es importante que se realicen comentarios sobre la veracidad de la información recogida y finalmente crear una serie de acciones que permitan transformar las deficiencias detectadas.

En resumen, los tipos diagnóstico que hay dentro de lo educativo pueden variar según el autor, aquí solo incluiremos tres dentro de esta clasificación, como se muestra en la figura 1.

Se han llevado a cabo estos tres diagnósticos dentro de la investigación, y así conocer más a fondo los problemas a los que nos enfrentamos y de qué manera podemos solucionarlos para contribuir a brindar una educación realmente de calidad.

Tal proceso investigativo fue realizado en una escuela secundaria de Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México, con alumnos de segundo año, utilizando como instrumentos y fuentes de información aquellos de carácter oficial por parte de la escuela las cuales son: ruta de mejora del ciclo 2016-2017, actas del consejo técnico escolar, informes bimestrales, guías de observación por parte de directivos a maestros, acuerdo de convivencia escolar, programa al fomento de la lectura y escritura e informe, estadísticas bimestrales, guion de observación escolar, plantilla del personal, convocatorias de inscripción a cursos o posgrados y entrevistas o encuestas a docentes, alumnos, padres de familia y directivo.

Figura 1. El diagnóstico educativo



Fuente: Elaboración propia a partir de Marí (2008), Suarez (2015) y Malpica (2011).

Para el primer diagnóstico, que es el escolar, se hizo uso del Programa Escuelas de Calidad, específicamente el apartado tres, denominado Gestión Educativa, ayudando de ese modo a organizar la información para después interpretarla mediante sus cuatro dimensiones, siendo estas las siguientes:

- Dimensión Administrativa
- Dimensión Organizativa
- Dimensión Pedagógico curricular
- Dimensión de Participación social

Encontrando a groso modo la falta de infraestructura para atender casi simultáneamente a dos turnos, representa un muy marcado obstáculo, puesto que ha surgido como estrategia para la recuperación de matrícula y el mantenimiento de un segundo turno, mas no como mejora del aprendizaje.

Asimismo, otra de las problemáticas que se detectaron y que presentan una obstrucción realmente importante, se evidencia en la formación, profesionalización y enseñanza de los docentes, puesto que, aún existen personas dando clase que no cuentan con el nivel

académico adecuado para la enseñanza, es decir, su mayor grado de estudios son bachillerato concluido o carrera trunca.

Si bien es cierto, esto continua, pues la profesionalización de estos "docentes" es nula, pero, el resto preferimos mantenernos en la ignorancia voluntaria ante los cambios vertiginosos en nuestro ámbito, y es que, el estado de confort resulta más cómodo que transformar la propia labor, o el conocer sobre los nuevos paradigmas que están permeando la educación del siglo XXI, conllevándonos a seguir enseñando bajo el modelo enciclopedista, el cual ha permanecido por casi cuatro siglos.

El punto de esta discusión, es que desconocemos en su totalidad no sólo las pedagogías actuales, sino también aquellas que le antecedieron, dicha aseveración se confirmó, cuando de forma concreta se realizó la pregunta clave, ¿qué paradigma pedagógico empleas en tus prácticas educativas? y la respuesta inmediata que se dio fue "constructivismo", como si mecánicamente se nos haya dicho que la respuesta correcta era esa, sin embargo, al profundizar sobre aquella contestación unánime, sólo se ha podido rescatar que, se basa en la ruptura del maestro como protagonista y el alumno como centro del aprendizaje, el cual deberá ser construido por sí mismo con ayuda del guía, es acaso que, ¿el constructivismo se basa únicamente en eso?

Evidentemente no, pero la falta de lectura, la escasa búsqueda de información y la insuficiente profesionalización de los maestros, han hecho de esto, una problemática mayor, entonces, ¿cómo puedo desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos cuando carecemos nosotros mismos de esto?

A nivel grupal tenemos que el 2° A está conformado por 30 discentes, de los cuales 18 son hombres y 12 son mujeres, entre las edades de 12 y los 14 años, respectivamente. Se encuentran atravesando por la adolescencia, la cual es considerada como la etapa más difícil y en la que los individuos son sumamente vulnerables, en ella no sólo se presentan cambios físicos, biológicos, fisiológicos, emocionales y psicológicos, sino que también se muestran cambios cognitivos, es decir, se comienza a desarrollar una visión más abstracta del mundo, se formulan hipótesis y posibles conjeturas, según lo planteado por Piaget en 1975 en su

teoría cognitiva, donde los sujetos de 11 años en adelante se encuentran situados en el último estadio llamado Operaciones Formales.

De igual manera se desenvuelven dentro de familias nucleares y monoparental, donde su crianza se debe a la madre y abuelos, eso quiere decir que la tutela se encuentra a cargo de terceras personas, provocando una inminente fragmentación en la comunicación y convivencia entre padre e hijo, esto coloca a los adolescentes en una situación de riesgo, pues al no tener una constante revisión de actividades extraescolares se corre el peligro de que inserten al mundo de las drogas, cometer delitos como robos y homicidios, en el caso de las mujeres embarazos precoces, o bien suicidios por la falta de afecto, pero dentro del grupo en cuestión no se hallaron problemas de ésta índole, debido a que el 0% respondió que no consume alcohol y drogas, aunque 3 de ellos si han asistido a terapia psicológica por causas de baja autoestima y afrontar el divorcio de sus padres, entonces, observamos que la vulnerabilidad se encuentra propiamente en lo emocional, por lo que se debe tomar en cuenta como prioridad.

Respecto al nivel de escolaridad de sus progenitores, tenemos un índice mayor en aquellos que concluyeron el bachillerato como grado máximo, seguido de secundaria y sólo una mínima parte terminó una licenciatura, entendiendo que el núcleo no es altamente alfabetizador, y por ende en casa no se les puede brindar esa mediación pedagógica que necesitan para alcanzar otros niveles cognitivos, como lo menciona Tébar (2009), ya que los padres también pueden cumplir con esta función.

Conforme a la situación económica, los ingresos mensuales oscilan entre los $1000 y los $6500, pero, los problemas económicos se resaltan más en las familias nucleares, puesto que en cinco de ellas el padre es el único que aporta dinero, así como en las monoparentales, donde la madre es la que solventa todos los gastos; generalmente los empleos donde se desarrollan los progenitores tienden a variar de acuerdo a su grado de escolaridad, destacándose mayormente como ayudante de mecánico, chofer de transporte público, comerciante, auxiliar de mantenimiento y contador, en el caso de las mujeres trabajan como: costureras, enfermeras y servidora doméstica, entonces el salario que perciben en un aproximado es de $83 a $120 por día, mismo que, se debe dividir en gastos de transporte,

alimentos, pago de luz, teléfono y renta, ya que de acuerdo a la ficha biopsicosocial 3 no cuentan con casa propia.

En el análisis del contexto cultural tenemos 4 indicadores, el primero de ellos hace énfasis a los lugares que más frecuentan en familia y éstos generalmente son parques, cines y rara ocasión museos, de los cuales conocen en su mayoría el de antropología e historia, seguido de el de Ripley y el de cera, como punto consiguiente están los medios de comunicación masiva radio y televisión obteniendo que, el 40% no escucha ninguna estación radiofónica, mientras que el porcentaje restante enfatiza que sus gustos se inclinan hacia la estación de "la Z" y la "95.3", que primordialmente se escucha música en los género banda y pop; por lo que respecta a la televisión, los canales más visto para ellos son: el 2, 5, 7, 9 y 13, que corresponde a televisión abierta con programas variados, como telenovelas, series y caricaturas.

Como punto siguiente, están los servicios públicos básicos con los que cuenta su hogar, los cuales son: luz, agua potable, pavimentación, alumbrado, drenaje e internet. Este último lo tienen solo 6 familias de las 10 a las que se les aplico el instrumento, bajo ésta premisa es importante prever que si se les pide realizar una investigación o tareas a computadora, el nivel de cumplimiento podría ser bajo, ya que esos 4 estudiantes que no tienen red, tampoco cuentan con ordenador propio y resultan ser los más vulnerables en cuanto a economía, sin embargo, eso no es un factor que obstaculice meramente el desarrollo de su capacidad para la búsqueda de información, pues existen otros recursos que pueden emplear, como es el caso de libros, enciclopedias, revistas y periódicos.

Sin bien, el estudio en este aspecto arrojó que 8 cuentan con diversos libros, predominando aquellos que la SEP les proporciona, que, ciertamente son de utilidad para la realización de investigaciones, aunque no son de la preferencia de los adolescentes como parte de un hábito lector; por otra parte encontramos que 2 tienen enciclopedias, 5 revistas y 2 consultan periódicos, pero el tipo de información que manejan estos dos últimos son de carácter informativo-subjetivo, pues las temáticas están encaminadas al mundo del espectáculo, tal es el caso de tvnotas y tvnovelas, respecto a repertorio hemerográfico está la prensa, el metro, el gráfico y el universal.

Claramente los medios de comunicación con los que se mantienen informados o usan como entretenimiento, manipula la información de acuerdo a los intereses de la clase alta y el gobierno, teniendo como fin la opresión del pueblo y la enajenación, que como bien menciona Freire (2005), la única forma de romper con ello será a través de una educación liberadora que enseñe a pensar y no a obedecer, que enseñe a luchar por lo que nos corresponde, y en la medida en que se modifiquen los contextos culturales que existe en casa se logrará el fin de una sociedad equitativa.

Sin embargo el problema pedagógico real en la asignatura de español se detectó a través de la implementación del proyecto formativo disciplinar "¿Mis alumnos son competentes en el área de lenguaje y comunicación?", dicho proyecto se planificó para 10 sesiones de 50 minutos cada una, enfocado a conocer el nivel de dominio que poseen los estudiantes respecto a las cuatro competencias comunicativas:

- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.
- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

Para ello, se han retomado dos prácticas sociales del lenguaje, una de primer año y la otra de segundo, cada una con sus respetivos aprendizajes esperados, de los cuales hemos identificado que la mayoría corresponden a los niveles pre-formal y receptivo, comprendiendo que se encuentran entre los más básicos, como se muestra a continuación en el mapa de aprendizajes.

Tabla 1. Mapa de aprendizaje

Práctica social del lenguaje de primer año: Debatir posturas sobre una noticia difundida en diferentes medios de comunicación.					
Aprendizajes esperados.	Niveles de competencia.				
	Pre-formal	**Receptivo**	**Resolutivo**	**Autónomo**	**Estratégico**
Recupera los datos de las fuentes consultadas al analizar un tema.		x			
Compara el tratamiento de un mismo tema en distintos textos.		x			
Argumenta sus puntos de vista al analizar un tema y expresa su		x			

opinión sobre los hechos referidos.					
Práctica social del lenguaje de segundo año: Elaborar ensayos literarios sobre temas de interés de la literatura.					
Aprendizaje esperado.	Niveles de competencia.				
	Pre-formal	**Receptivo**	**Resolutivo**	**Autónomo**	**Estratégico**
Emplea el ensayo como medio para plasmar su análisis y posicionar su punto de vista acerca de un tema.		x			
Identifica el uso del lenguaje en el tratamiento de un tema en diferentes textos.	X				

Fuente: Elaboración propia desde Tobón (2008)

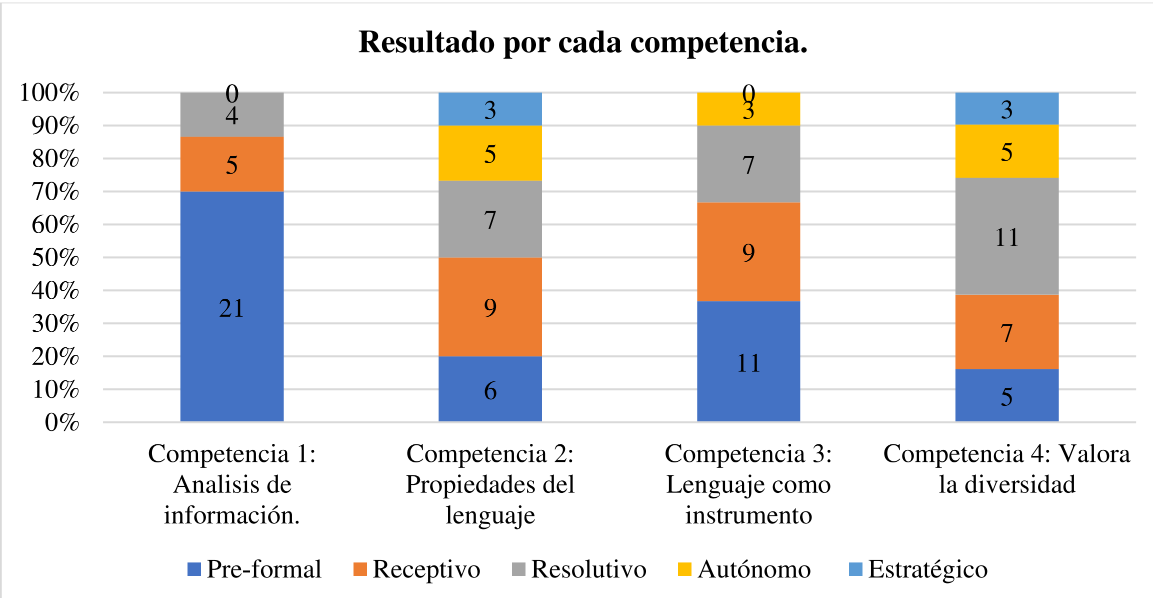
Tabla 2. Resumen de proyecto formativo

En sentido concreto y resumido el proyecto planificado se desarrolló de la siguiente manera:

PROYECTO: ¿MIS ALUMNOS SON COMPETENTES EN EL ÁREA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN?					
Sesiones	**Práctica social.**	**Competencia comunicativa**	**Aprendizajes esperados**	**Evidencias obtenidas**	**Instrumentos de evaluación**
3 sesiones	Debatir posturas sobre una noticia difundida en diferentes medios de comunicación.	Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.	Compara el tratamiento de un mismo tema en distintos textos.	Mapa conceptual	Rúbrica
4 sesiones	Elaborar ensayos literarios sobre temas de interés de la literatura.	Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.	-Emplea el ensayo como medio para plasmar su análisis y posicionar su punto de vista acerca de un tema. -Identifica el uso del lenguaje en el tratamiento de un tema en diferentes textos.	Ensayo	Rúbrica
3 sesiones	Debatir posturas sobre una noticia difundida en diferentes medios de comunicación.	Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.	-Recupera los datos de las fuentes consultadas al analizar un tema. -Argumenta sus puntos de vista al analizar un tema y expresa su opinión sobre los hechos. referidos.	Debate centrado en la expresión de ideas para comunicarse.	Rúbrica
		Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.		Debate centrado en cómo valora la cultural respecto a la diversidad sexual.	Rúbrica

Figura 2. Gráfica de resultados de cada competencia

Teniendo como resultados de cada competencia comunicativa los que a continuación se presentan:



Fuente: Elaboración propia.

Con base a los datos anteriores se interpreta que:

De las cuatro competencias comunicativas diagnosticadas, la que mayor problema presentó fue: analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones, debido a que, los textos argumentativos creados por los alumnos contienen información escasa, impidiéndoles una explicación clara del tema, al emitir juicios personales breves poco estructurados y los valida con ejemplificaciones subjetivas.

Además, concluye con una opinión personal, y su propuesta de solución no es viable de acuerdo a su contexto, respecto a las fuentes de consulta utilizadas para la fundamentación del ensayo, encontramos que, estas no son confiables y no se encuentran organizadas conforme el sistema APA, o bien carece de ellas.

Aunque, cabe señalar que todo este conflicto encontrado no tiene una causa única y tampoco está encaminada solamente al estudiante, sino que, dentro del autodiagnóstico realizado a nivel personal, tomando como referente y parámetros los propuesto por el servicio profesional docente, las deficiencias descubiertas se localizan en: práctica pedagógica

tradicionalista, atención a la diversidad y uso de las tecnologías de la información y comunicación dentro la planeación, debido a que si se quiere lograr una mediación pertinente debo poseer las siguientes características: de acuerdo al discurso oficial emitido por el aún vigente plan de estudios 2011, el mediador debe planificar las sesiones en función a como aprenden sus pupilos, diseñar estrategias de enseñanza que permitan generar experiencias significativas, propiciar ambientes de aprendizaje óptimos, crear instrumentos de evaluación pertinentes para valorar el proceso del alumno y con ello brindar retroalimentación a quienes no logren alcanzar los aprendizajes esperados.

Además, el nuevo modelo educativo, inserta otras características, donde el maestro será un modelo de conducta, ejecutando comportamientos que desea lograr en el aprendiz, asimismo se redefine su papel y adquiere el nombre de mediador.

Un mediador entre el alumno y el conocimiento, entonces la función actual como gestor del *episteme*, se basa en promover la motivación intrínseca del alumnado, con la que ha generar la sed por conocer desde su propio ser y no por obligación, ayudará a identificar sus áreas de oportunidad como medio para reestructurar sus esquemas cognitivos, implementará el trabajo colaborativo en el aula, que permita la interacción social y el intercambiar ideas, tomará en cuenta los saberes previos del estudiante y los conectará con los nuevos para que aprendan.

Por otro lado, es urgente integrar el uso de las TIC dentro de la práctica docente, para romper con la visión trivial de las clases enciclopedista, al reflexionar sobre su quehacer cotidiano, detectando si este es un obstáculo o promotor del aprendizaje, con ello transformarlo e innovarlo, ocupándose de su actualización y capacitación constante, cuyo fin es propiciar la ayuda pedagógica necesaria para que los sujetos cognoscentes trasciendan a otros niveles, pues de acuerdo a la debilidad detectada en los estudiantes, podría decirse que como docente no se emplea una correcta metodología en las producción de textos escritos.

Para darle solución a la problemática se está creando una propuesta de intervención e innovación en la que se consideren dos elementos fundamentales, el primero de ellos es establecer la corriente pedagógica bajo la cual se sustentará y lo segundo es precisar el enfoque didáctico a emplear, ambos deben ser congruentes entre los fines que persiguen para

evitar una ruptura epistemológica, ya que en conjunto permitirán consolidar una práctica educativa exitosa.

Tal corriente pedagógica debe responder a las necesidades de nuestra época, tomando en consideración que las sociedades se han trasformado, sus ideologías e incluso en lo educativo se ha implementado el uso de las tecnologías de la información, es por ello que no podemos seguir educando bajo los mismos modelos, de tal forma que, de las teorías surgidas en nuestro siglo se ha seleccionado la denominada: pedagogía dialogante, misma que centra sus bases en tres dimensiones:

- Cognitiva
- Valorativa
- Praxiológica.

El modelo dialogante, a grandes rasgos persigue una educación integral del sujeto, se centra en el desarrollo más que en el aprendizaje, es de carácter interestructurante que parte del dialogo pedagógico entre el docente, el saber y el estudiante, pretendiendo una adecuada mediación por parte del primer agente, de acuerdo a de Zubiría (2014).

Cuando se habla de desarrollar las tres dimensiones en los individuos, nos referimos a la formación de sujetos inteligentes en lo cognitivo, afectivo y práxico, en otras palabras, lo cognitivo hace referencia al pensamiento, lo afectivo a los sentimientos y la sociabilidad, y lo práxico se enfoca al actuar en cuanto a lo que siente y piensa, tomando en consideración el contexto cultural, social, histórico, económico y político en el que se desenvuelven cotidianamente.

Por la parte didáctica está el enfoque socioformativo, que persigue una educación integral del sujeto, desarrollar competencias tomando en consideración conocimientos, habilidades y actitudes, abordar un problema del contexto, fortalecer del tejido social y mejorar calidad de vida de los sujetos, trabajar colaborativamente, busca formar en el pensamiento complejo, también el maestro adquiere el papel de mediador y lograr hacer significativo el conocimiento conforme a Tobón (2008).

Concluimos mencionando que, no basta con saber cómo elaborar un diagnóstico escolar y pedagógico dirigido hacia los conflictos escolares y de los estudiantes, sino que, también incluye a los docentes, pues juegan un rol muy importante en el aprendizaje, pero si este actor educativo no cuenta con las competencias necesarias ¿cómo es que puede desarrollarlas con su alumnado?

Por lo tanto, el autodiagnóstico es fundamental, ya que requiere de una introspección en la labor de cada maestro, al reconocer sus áreas de oportunidad y con ello lograr la transformación e innovación de la práctica educativa.

Referencias bibliográficas

De Zubiría, J. (2014). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante.* Bogotá: Editorial Magisterio.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*, Uruguay: Siglo XXI editores.

Malpica, F. (2011). *El autodiagnóstico pedagógico herramientas básicas de la calidad en el aula.* Barcelona: aula de Innovación educativa. núm. 198. (pp. 21-23) Recuperado el 18 de abril del 2017 de http://www.escalae.org/wp-content/uploads/2015/09/autodiagnostico.pdf

Mari, R. (2008). *Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación.* Revista de investigación educativa. 2005. Vol. 59. núm. 4. 2007. (pp. 85-112). Recuperado el 17 de abril de 2017 de file:///C:/Users/Tito/Downloads/Dialnet-PropuestaDeUnModeloDe DiagnosticoEnEducacion-2582783.pdf

Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa.* Revista psicodidáctica. 2002. núm. 14 (pp. 5-39) Recuperado el 19 de Junio del 2017 de http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf

Sobrado, L. (2005). *El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales.* Revista de investigación educativa. 2005. vol. 23. n.° 1. (pp.85-112). Recuperado el 18 de abril de 2017 de http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321951006.pdf

Suárez, A. (2011). *Diagnóstico pedagógico: diagnóstico de las competencias en lenguaje verbal escrito y matemáticas en educación primaria,* Madrid: Editorial la Muralla.

Tébar, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*, Bogotá: Editorial Magisterio.

Tobón, S., (2008). *Formación basada en competencias*, Bogotá: Ecoe Ediciones.

Capítulo 22. Misión, propósitos, ámbitos y herramientas de la dirección escolar centrada en el aprendizaje

Karina Velasco Domínguez

Introducción

Durante 7 años de servicio he percibido que las escuelas, como organización dinámica, tienen sus propias políticas, cultura organizacional, modos de relación y costumbres que dan forma y sentido a su razón de ser, pero que, a su vez, proyectan los valores y prioridades de los miembros que conforman esa comunidad.

La figura del directivo es, en muchos casos, considerada como ejecutor de políticas nacionales, administrador del centro escolar o secretario que elabora los formatos que se le solicitan.

Las prácticas reiteradas se vuelven costumbre, y al pasar de los años, los sujetos inmersos en estas dinámicas corren el riesgo de perder su motivación, identidad profesional o razón de ser en la Institución.

Por la razón antes expuesta, el presente documento clarifica ideas centrales en torno a la razón de ser del Directivo Escolar, su misión, su propósito y las herramientas de las cuales puede auxiliarse para llevar a cabo su labor.

El trabajo no pretende convertirse en un instructivo a seguir, pero sí aporta elementos documentales-informativos que constituyen un enfoque para profundizar en el tema, clarificando preguntas que todos los directores nos hemos hecho: ¿qué es la dirección escolar?, ¿es correcta la decisión que tomé?, ¿cuál es la misión y los propósitos de la dirección escolar?, ¿cuáles son las funciones del director escolar?, ¿cuáles son los ámbitos de trabajo de la dirección escolar?, ¿con qué herramientas cuento?, ¿cómo transitar hacia un liderazgo centrado en el aprendizaje?

También es un esfuerzo inicial por establecer una red de trabajo colaborativo que aborde temas teórico-metodológicos que potencialicen la profesionalización en la función, ya que la gestión pedagógica es un tema que en México tiene poca o nula

relevancia.

METODOLOGÍA

El presente trabajo en una recopilación documental sobre la labor directiva, la cual es producto del análisis crítico de diversos textos, el cual está redactado para servir como orientación para que los Directores Escolares reconozcan su función, misión y propósitos y a partir de ello conjunten esfuerzos para lograr que la escuela cumpla con su razón de ser: lograr que los estudiantes aprendan.

RESULTADOS

Qué es la dirección escolar

La Dirección Escolar en una Unidad que forma parte del organigrama de la SEP, la figura representativa en este orden jerárquico es el Director de Escuela, quien tiene la facultad y la responsabilidad organizar, coordinar, dirigir y facilitar los procesos hacia la mejora, a través de la gestión escolar.

De acuerdo con Antúnez (2004), la especialización de tareas ha hecho necesario definir cargos, esto con la intención de delimitar responsabilidades y establecer pautas y sistemas de comunicación; no con la finalidad de suponer estructuras jerárquicas, en virtud de lo anterior, el "dirigir" una escuela, supone influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa para que los actores sumen esfuerzos hacia el logro de objetivos fijados en común, dichos objetivos deben tener como eje central la educación de los alumnos.

En el documento PPI (Perfil, Parámetros e Indicadores para Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en Educación Básica, 2017) se definen a los directivos escolares como pieza clave para planear, coordinar y sostener, junto con el colectivo docente, la autonomía de gestión de la escuela y la mejora de los procesos de enseñanza.

La misión y los propósitos de la dirección escolar.

De acuerdo con la RAE, la misión es el poder o facultad que se otorga para desempeñar algún cometido, la misión de la escuela es ofrecer un servicio de calidad que favorezca

el máximo logro académico y el aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes que asisten a ellas (PPI, 2017).

Por otra parte, el propósito está relacionado con los objetivos que se pretenden conseguir (RAE); por tanto, los directivos tienen como propósito que las escuelas cumplan con su misión; para lograrlo, la gestión escolar se presenta como un principio básico. (Perfil, Parámetros e Indicadores para Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en Educación Básica, 2017).

El derecho supremo a la educación está contenido en el Artículo 3º Constitucional, el cual refiere que "todo individuo tiene derecho a recibir educación… La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano… El estado garantizará la calidad en la educación obligatoria…" De manera que para tener claridad en el ejercicio de la función directiva, y a fin de tener certeza en las acciones que se realicen, es necesario definir a qué se refiere el término "calidad".

En la época postrevolucionaria el reto era la cobertura del sistema educativo, Muñoz (1983) hace un recuento en el que identifica la necesidad imperiosa de expandir el sistema, en ese tenor se privilegió la cobertura sobre la eficencia de los servicios; Ornelas (1997) comenta que Silva Herzog afirmaba que aumentó la matricula pero a costa de un deterioro cualitativo de la educación; en ese periodo los referentes comunes de la calidad eran el rendimiento escolar y la eficiencia terminal.

En el año 2007 se llevó a cabo la Declaración de Dakar, llegando a acuerdos significativos relacionados con la obligatoriedad y cobertura, desarrollo curricular y formación docente; es así como para la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la educación de calidad, como derecho fundamental, tiene como cualidades el respeto a los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia; así como dos elementos de carácter operativo: la eficiencia y la eficacia. Se resalta la inclusión y se hace necesario brindar los apoyos necesarios para que todos estén igualdad de condiciones para aprovechar al máximo las oportunidades educativas y lograr los mejores desempeños de acuerdo a sus propias capacidades (ORLEAC-UNESCO, Santiago 2007).

Las características fundamentales de la educación de calidad son: relevancia, pertinencia, inclusión, eficiencia y eficacia.

Las funciones del director escolar.

Los directivos oscilan diariamente entre lo importante, lo necesario y lo urgente, pero la Ley General del Servicio Profesional Docente, en el artículo XXIII define las siguientes funciones de Dirección:

a) Realizar la planeación, programación, coordinación y evaluación de tareas para el funcionamiento de las escuelas con apego al marco jurídico y administrativo.

b) Generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje: organizar, apoyar y motivar a los docentes.

c) Realizar actividades administrativas de manera efectiva.

d) Dirigir los procesos de mejora continua del plantel.

e) Propiciar la comunicación fluida de la Escuela con los padres de familia, tutores u otros agentes de participación comunitaria.

f) Desarrollar las demás taras que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados.

La Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México. 2017- 2018 en los artículos 227 y 228, puntualiza las siguientes funciones de la Dirección Escolar:

a) Coordinar y desarrollar acciones tendientes a la mejora del servicio: mejora continua de la enseñanza, aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes, creación de una cultura inclusiva de participación, colaboración entre docentes y fortalecimiento del liderazgo técnico-pedagógico.

b) Coordinar las funciones del Subdirectora Académico y del Subdirector de

Gestión escolar a fin de reducir carga administrativa y dedicar más tiempo a:

1. Promover relaciones armónicas y cordiales entre el personal a su cargo, generando ambientes basados en el respeto mutuo y la convivencia armónica.
2. Dar a conocer a cada padre de familia los Lineamientos Generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación básica del Distrito Federal a inicio del ciclo escolar y generar acuse.
3. Orientar, acompañar y apoyar los procesos de planeación, desarrollo y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.
4. Verificar con el Subdirector Escolar y el maestro especialista de UDEEI el reporte de los alumnos que enfrentan BAP.
5. Establecer comunicación, cuando sea necesario con directivos de planteles alternos para conjuntar esfuerzos para atender a la comunidad.
6. Convocar y presidir las reuniones de CTE en las fechas establecidas y registrar los productos en el SIIE web.
7. Constituir y favorecer la operación de los CEPSE favoreciendo la vinculación con los padres para el logro de las metas y objetivos de la RME de la escuela.
8. Fomentar estrategias para el logro de las actividades planteadas en el CTE y el CEPSE.
9. Facilitar espacios y tiempos para el diálogo e intercambio de estrategias técnico-pedagógicas entre el personal docente, proporcionar orientaciones, asesorías y recomendaciones verbales y por escrito para impulsar la reflexión sobre la práctica docente y el trabajo colegiado.
10. Realizar visitas periódicas y sistemáticas con el fin de conocer a los grupos, supervisar y dar seguimiento a las actividades que se desarrollan

en el aula. Retroalimentar con observaciones y recomendaciones.

11. Realizar el seguimiento de las acciones conforme a los acuerdos que surjan en el CTE. Informar a la autoridad mediante el registro en el SIIE web.

12. Promover y desarrollar mecanismos de observación y reflexión de la práctica docente, tanto en las aulas, como en las actividades de organización general de la escuela, buscando mejorar la interacción entre los actores escolares.

13. Participar en las actividades de desarrollo profesional a las que se le convoquen para fortalecer su función.

14. Realizar los procesos que corresponden para la evaluación del personal en el marco del SPD.

De acuerdo con Antúnez (2004), las tareas que corresponden al directivo son:

a) Motivación, dinamización, coordinación de las actividades de los miembros del equipo.

b) Conducción del grupo en función de las decisiones de éste, coordinar y sincronizar las acciones de unos y otros.

c) Proporcionar ideas, a menudo inspiradas en las iniciativas del propio grupo, reelaborarlas y presentarlas organizadamente.

d) Proporcionar recursos, establecer nexos, coordinar acciones, posibilitar ayudas.

e) Recordar compromisos y velar para que se cumplan.

f) Observar el proceso para sugerir maneras de mejorarlo.

Los ámbitos de trabajo de la dirección escolar.

Los ámbitos en los que interviene el directivo son amplios y variados, sin embargo, para fines de análisis, Antúnez (2004), establece cinco grandes áreas de actividad, veamos

cuáles son y las características de cada una:

a) *El área académica* es el área en el que se centra la labor educativa, son las tareas de diseño, implementación y evaluación de los procesos didácticos.
    i. Selección y organización de contenidos, evaluación, métodos, elaboración y empleo de materiales didácticos.
    ii. Promoción del desarrollo de actitudes, hábitos, normas y valores.
    iii. Agrupamiento del alumnado, organización y uso del tiempo, espacios, trabajo en equipo de los docentes, organización y distribución de recursos.

b) *El área de gobierno institucional* está relacionada con los procesos de comunicación interna, participación de la comunidad, métodos de trabajo; así como vínculos con entidades exteriores como autoridades, APF, y relaciones exteriores de proyección de imagen institucional.
c) *El área administrativa* implica la administración de recursos materiales: edificio, material didáctico, información.
d) *El área de los servicios* tiene relación con funcionamiento de los servicios de la escuela como biblioteca, aula de medios, cooperativa, becas; así como acciones de mantenimiento.
e) *El área del sistema relacional* es un área transversal y común a las cuatro anteriores, se conforma con las relaciones interpersonales, como negociación, resolución de conflictos, regulación de la convivencia, motivación y formación y desarrollo profesional.

El manual de Gestión Educativa Estratégica (2010) propone cuatro dimensiones de la Gestión Escolar:

a) Dimensión Pedagógica Curricular: En esta dimensión se incluyen actividades académicas de mejora de la práctica, planificación compartida, compromiso por aprender y equidad en las oportunidades de aprendizaje.

b) Dimensión Organizativa. Es en esta dimensión en la que el directivo ejerce el

liderazgo al establecer un clima de confianza, generar un compromiso por enseñar, generar toma de decisiones compartidas, fomento de la autoevaluación y conformación de redes escolares de colaboración.

c) Participación Social. En esta dimensión se busca el ejercicio funcional de los CEPSE, se fomenta la participación de los padres en la escuela y se articulan acciones de aprendizaje en el hogar.

d) Administrativa. Los elementos de esta dimensión tienen que ver con optimización de recursos, estrategias de organización de Control Escolar y optimización del uso de la infraestructura de la que se dispone.

Las herramientas de la dirección escolar.

Dada la complejidad de la tarea directiva, es necesario contar con referentes que den sustento a las decisiones y acciones implementadas por los directivos, a continuación se enlistan los elementos más significativos.

- Artículo 3º Constitucional.
- Ruta de Mejora Escolar, estrategia global de mejora, Perfil, Parámetros e Indicadores… 2017: ***De carácter técnico-pedagógico.***
- ***Normatividad:*** Ley General de Educación, Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la SEP, Ley General del Servicio Profesional Docente, Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación primaria en el Distrito Federal.
- Normas de Generales y Específicas de ***Control Escolar*** relativa a la inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica.
- Acuerdo 592: ***Articulación de la Educación Básica.***
- Acuerdo 716 y 717: ***Participación social y Autonomía de Gestión.***
- Acuerdos 10/05/18, 11/05/18, 12/05/18: ***Lineamientos de Autonomía Curricular.***

Características de la dirección escolar centrada en el liderazgo pedagógico.

John Kotter, profesor de la Harvard Business School, aporta la siguiente definición de

liderazgo: “no es más que la actividad o proceso de influenciar a la gente para que se empeñe voluntariamente en el logro de los objetivos del grupo”.

En términos generales, se puede señalar que el liderazgo pedagógico enfatiza en un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos educativos tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005; Ord et al., 2013; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009). Por tanto, el liderazgo pedagógico es, en efecto, un liderazgo para el aprendizaje (Ord et al., 2013).

El liderazgo está al servicio de la mejora de la enseñanza y del aprendizaje, cuando dicho liderazgo se vincula con el aprendizaje del alumnado, toma como núcleo de su acción la **calidad de la enseñanza** y los **resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos**. La misión del liderazgo pedagógico está a cargo de todos los miembros del equipo docente. (Bolívar, 2012).

El liderazgo para el aprendizaje implica, al menos, cinco principios (Maceath, Saffield y Frost, 2009): un enfoque en el aprendizaje como una actividad, la creación de condiciones favorables para el aprendizaje, un diálogo y práctica explícitos, discutibles y transferibles, liderazgo distribuido, un sentido compartido de responsabilidad por los resultados.

Tomando en cuenta el referente citado con anterioridad, se enuncian las características de una dirección escolar que ejerce el liderazgo pedagógico:

a. Crear una ***cultura*** centrada en el aprendizaje, para ello es necesario promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido de trabajo bien hecho, generar una visión común de los objetivos que se desean cumplir.
b. Fomentar la profesionalización docente para potencializar la calidad de la enseñanza a través del ejercicio de la mediación pedagógica para crear, alimenta y desarrollar la capacidad de los docentes y alumnos para que se involucren y se responsabilicen de su aprendizaje; a la vez que busca

c. Gestionar el funcionamiento de la organización planteando metas propiamente pedagógicas y en virtud de éstas coordinar los esfuerzos de la comunidad hacia los logros compartidos.
d. Fortalecer la cultura de colaboración.
e. Mediar una red de relaciones: delegar responsabilidades, desarrollar una toma de decisiones cooperativas, compartir la autoridad.
f. La rendición de cuentas está en función del desempeño; es decir, la mejora equivale a incremento en calidad y desempeño a lo largo del tiempo.

Leithwood, Day *et. al.* (2006) han descrito cuatro tipos de práctica de liderazgo que potencializan el desarrollo sostenible de la institución educativa:

a) Establecer una dirección (visión, expectativas y metas del grupo). Es necesario identificar las áreas de oportunidad para motivar al personal en pro de lograr las metas comunes.

b) Desarrollar al personal. Potencializar las capacidades de los miembros de la organización a través de redes colaborativas tendientes al desarrollo profesional.

c) Rediseñar la organización. Creación de tiempos comunes de planificación e implicar de manera proactiva en la toma de decisiones. Promover las oportunidades formales e informales para el aprendizaje profesional y participar directamente en el proceso. Crear estructuras, tiempos y espacios que permitan a los docentes colaborar.

d) Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje. Implementar estrategias de evaluación y promover los recursos necesarios para el logro de la metas (visitas de aula, evaluación de eventos). Retroalimentación formativa y sumativa para contar con elementos de análisis para la toma de decisiones.

e) Gestionar al personal de acuerdo con las necesidades de la escuela.

f) Establecer colaboración con otras escuelas habilitando redes intercentros y con otras instancias sociales.

Propuestas para avanzar hacia el liderazgo pedagógico en la dirección de mi centro escolar.

- ✓ Identificar de forma puntual las características del contexto a través de instrumentos para sistematizar información y generar inferencias; a partir de lo anterior, adecuar estrategias al contexto, a las características de los alumnos, a las necesidades de la Autoridad Educativa y de acuerdo con los principios filosóficos de la Educación.
- ✓ Distribuir el liderazgo en los equipos directivos, docentes, alumnos y padres de familia para corresponsabilizarlos en la educación.
- ✓ De acuerdo a Antúnez, realizar un diagnóstico, conservar lo que se está haciendo bien e identificar lo que se puede mejorar.
- ✓ Generar la condiciones para propiciar e implementar la innovación.
- ✓ Ejercer un papel transformador: estimular y desarrollar un clima de colegialidad a través de estrategias humanísticas de inteligencia emocional.
- ✓ Tener altas expectativas de la población escolar.
- ✓ Diseñar en colectivo la planificación escolar identificando las etapas de los proyectos: planeación, implementación, seguimiento, evaluación y retroalimentación, especificando con claridad quiénes serán los encargados de cada procesos y definiendo las herramientas y estrategias para sistematizar la información a fin de contar con elementos objetivos de evaluación.

Referencias bibliográficas

Antúnez S. M. (1998). *"La evaluación y planeación del plantel".* En El proyecto Educativo del Centro. Grao. Barcelona. pp. 199-210.

Antúnez S. M. (2004). *"La Dirección Escolar: justificación, naturaleza y características".* En *Organización escolar y acción directiva.* Capítulo 5. SEP Biblioteca para la Actualización del Maestro. México. Pp. 111.123.

Antúnez S. M. (2010). *"¿Qué entendemos por Gestión Escolar? Hacia una idea renovada.* Tomado de Novedades Educativas 237. Septiembre 2010. Colección Novedades Educativas. Argentina.

Bolívar, A. (2012). *"Liderazgo para el aprendizaje".* En Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Ediciones Aljibe, S.L.

Ley General del Servicio Profesional Docente. DOF 11/09/2013. México.

Olamendi, Gabriel. Diccionario de Maketing. Recuperado de http://esgerencia.com/pdf/blogmkt/diccionario.pdf.

Perfil, Parámetros e Indicadores para Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en Educación Básica. SEP. México, 2017.

¿Qué es un escuela de calidad?. En Modelo de Gestión Educativa Estratégica *(2010)*. Programa Escuelas de Calidad. Módulo 1. SEP, México, pp. 16-18.

Sammons, P. y otros (1998). Característica de las escuelas efectivas. Cuadernos de la Biblioteca de Actualización del maestro. SEP-México.

Senge, P. (2002). Las fuentes de la quinta disciplina. Escuelas que aprenden. Manual para educadores, padres de familia y todos los que se interesan en la educación. Ed. Norma, Bogotá. pp. 367-368.

Capítulo 23. El papel del docente en la construcción de ambientes de aprendizaje mediante las artes

Víctor Manuel Bello Montalvo
María de los Ángeles Medina Vázquez

La sociedad mundial se encuentra en un mar de información que constantemente se transforma, aumenta y distorsiona hasta las investigaciones más formales; esto debido a que en esta época todos tienen la libertad de dar su opinión sobre casi cualquier tema mediante el uso de las redes sociales o cualquiera de las plataformas tecnológicas, afectando directamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje en cualquier nivel educativo; la forma en que se apropia el conocimiento en esta época se basa en la selección de información, más que, en el cumulo de datos, así como de su funcionalidad en las prácticas que se le de uso, es importante reconocer que el conocimiento se vuelve valioso en el momento en que es utilizado para un fin determinado en cualquier ámbito de vida diaria, antes de eso el conocimiento no ejercido es un conocimiento estático que no manifiesta ningún proceder en bienestar de ningún individuo.

Esto ejerce que los individuos desde los primeros años de infancia necesiten tener espacios, donde poner en constante uso y práctica los conocimientos que van adquiriendo, para reconocer su valor y su ineficacia para la vida, es necesario propiciar ambientes de aprendizaje donde los estudiantes y próximos profesionales, tengan la oportunidad de acrecentar su conocimiento o desechar información que no les es útil dentro su proceder diario.

La importancia de crear ambientes de aprendizaje en las diferentes etapas escolares es debido a que son las instituciones educativas en donde se dan las bases de cualquier sociedad contemporánea, siendo la que construye y cimienta al ciudadano y profesional que se requiere para un futuro próximo deseable, en un mundo donde los recursos naturales son cada vez menos. Siendo estos un tesoro vital que cuidar por encima de los intereses bursátiles o empresariales, los roles sociales han sufrido cambios necesarios por la inclusión de la mujer en todos los campos laborales, donde la pluriculturalidad exige un enfoque holístico, incluyente y donde cada ciudadano del orbe ahora es partícipe en la transformación y cuidado

del mundo. Es donde las instituciones educativas y los profesionales de la educación tienen una responsabilidad titánica sobre la formación de cada uno de los alumnos que pasan por las aulas, abriendo una puerta para la evolución de las prácticas educativas de los docentes y una reestructuración de las formas de mediar el conocimiento.

Este quiebre social infiere directamente en la competitividad, productividad y desarrollo humano, que cada gobierno nacional necesita garantizar dentro de sus sistemas educativos, partiendo en la mayoría de los casos como el de México, de una educación marcada como conductista y lineal (Psicoéstesis, 2018), a una creativa y global que genere ciudadanos con una visión integral de los diferentes factores que integran la vida cotidiana actual y desarrollen una sensibilidad sobre su contexto natural y social, sin dejar de lado el progreso tecnológico, pero a sabiendas de que esté, debe estar acompañado de una responsabilidad implícita con todos los seres vivos del planeta.

Por ello, es primordial la construcción de ambientes de aprendizaje donde las estrategias didácticas y los métodos de enseñanza estén en constante movilización ininterrumpida, debido a que, esto propiciara una reestructuración continua de la labor docente volviéndola atractiva, lúdica y significativa para cada estudiante.

Entendiendo como ambiente de aprendizaje el lugar o espacio donde se construye el conocimiento del individuo como lo menciona Duarte:

> …el ambiente de aprendizaje es concebido como una construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegura la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación, es un sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma. Es un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores. (Duarte, 2003)

Es una prioridad establecer estos ambientes dentro de los diferentes contextos educativos que se presentan en las instituciones de educación media y superior del país, y donde la utilización del arte como una herramienta pedagógica presenta la oportunidad de lograrlo de forma atractiva y significativa; debido a las diferentes condiciones cognitivas-conductuales que presentan las artes, abriendo la oportunidad de un desarrollo mayor para los estudiantes en las diversas áreas del conocimiento, sin dejar pasar la diversidad de problemáticas sociales, psico-emocionales, económicas, familiares, físicas entre otras; que presentan los alumnos y

que en muchos de los casos evitan un desarrollo académico adecuado, lo cual, el arte como medio de enseñanza puede subsanar.

Tal vez no se vea viable o verosímil, pero desde esta investigación se visualiza al docente como el garante de que la educación en México sea, en un futuro de mediano y largo plazo, una solución para la mayoría de las problemáticas sociales que enfrenta el país, porque sin duda él es el mayor constructor de estos ambientes, que como dice Duarte (2003)… *los docentes han de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de hacer factible la construcción de ambientes aprendizaje para que un grupo de humanos sea cohesionado con los objetivos, metas e ilusiones comunes".* En esta parte es donde los profesionales de educación están sumergidos en un letargo por la falta de la transformación de su quehacer educativo, cuando los jóvenes de ahora ya tienen un enfoque de vida de constantes cambios:

> prefieren recibir información rápida de diferentes fuentes, estos desarrollan habilidades múltiples que aplican en su aprendizaje, optan por procesar imágenes, sonidos e incluso videos antes que un texto, eligen aprender lo relevante, con uso práctico y cosas divertidas, mientras que los profesores con métodos arcaicos, optan por una enseñanza lenta y con control de información, instruyen una sola tarea a la vez, suministran información lineal, lógica y secuencial, hacen que los estudiantes trabajen independientemente apegándose al programa de estudios y exámenes (ITESO, 2010).

Un caso claro de la falta de herramientas pedagógicas para crear estos ambientes son los cursos, diplomados y talleres tomados por los profesores de educación media superior y que son impartidos por la Secretaria de Educación Pública (SEP) donde se imparten conocimientos y habilidades de aplicación concretas, si lo que se busca, es la transformación docente, es necesario tener una reinvención de la práctica docente, generando habilidades y hábitos en ellos, que sean versátiles, que solo se lograrían con la interacción de otras disciplinas dentro en su práctica educativa.

Es necesario crear programas de formación docente, que hagan evolucionar las competencias profesionales, en donde desde este enfoque las artes son una fuente de evolución. Ejemplos de la funcionalidad del arte en la práctica educativa hay un sinnúmero de ellos y con enfoques distintos de los diferentes temas, pero en algo que coinciden las diferentes investigaciones son los beneficios de utilizar el arte como medio para llegar a consolidar un conocimiento.

De acuerdo con una reciente revisión publicada en la revista Natura Revienes Neuroscience por Nina Kraus, de la Universidad Northwester (EE UU). La música, por ejemplo, permite la concentración. *A través de escuchar música la mente navega y logra profundizar en la interioridad humana, también despierta el sentido del oído y esto hace más perceptivos a los seres humanos. Cuando se escucha en forma melódica el sentido del ritmo se agudiza, las canciones permiten expresar sentimientos de una manera rítmica y sensorial, mejora el vocabulario* (Kraus, 2010, pág. 24).

Con la pintura y la arquitectura se desarrolla el sentido de la vista, pero más que ver es observar; no se debe olvidar que las artes al igual que la ciencia, se han desarrollado y están unidas de alguna manera. El teatro y la danza hacen más ágil el cuerpo, permite la comprensión de los ritmos. Permiten desarrollar el equilibrio, de hecho, el ser humano se supone que se puso en dos pies cuando comenzó a bailar (Kraus, 2010, pág. 25).

La literatura desarrolla el pensamiento, el lenguaje se vuelve amplio, logra transmitir las ideas con suma claridad, ya que a través de la lectura el vocabulario se hace más extenso, se pueden lograr parámetros en la vida cotidiana mediante las moralejas que dejan las novelas de la literatura clásica, por poner algunos ejemplos.

Si es el arte un elemento fundamental para despertar en los seres humanos sensibilidad, aptitud, creatividad, destreza, valores entre otros factores necesarios para el desarrollo académico; entonces, este, debiera ser utilizado como un medio para llegar a la transformación de los métodos de enseñanza – aprendizaje dada su naturaleza, el arte no tiene mayor resistencia por los seres humanos, ya que es, es un provocador de la expresión, la sensibilidad y la creación, permitiendo ser adaptable a cualquier contexto, materia, circunstancia, conocimiento, área, ciencia, etc.

La educación actual a enfocando al docente como el instrumento vital para lograr que los alumnos logren exitosamente un desarrollo óptimo en la vida laboral, aunque para esta tarea debe haber una reinvención de su práctica educativa, donde cada docente cuente con herramientas pedagógicas que le ayuden a propiciar ambientes de aprendizaje atractivos para las nuevas generaciones, donde él, como mediador propicie el desarrollo máximo de las habilidades del alumnado.

Lamentablemente estas herramientas tan necesarias deben adquirirse a través del dominio de varias disciplinas, porque es claro que el docente de este nuevo siglo, no sólo debe tener un vasto conocimiento de lo que imparte y tener una actualización constante de estos saberes, sino además contar con un dominio básico de diversas áreas (Benilde García Cabrero, 2008) para transmitir esos conocimientos como son, los deportes, la ciencia avanzada, las tecnologías y a lo que refiere esta investigación que son las artes.

Se necesitan docentes que logren desarrollar el máximo potencial en sus alumnos y esto no se logra con dinámicas tradicionales solamente, se necesita la construcción de estrategias y métodos de enseñanza que propicien estos ambientes, donde el alumno no solo percibe el vasto conocimiento del mentor, sino la estructuración de su propia praxis, generando así un hambre del conocimiento insaciable que le servirá a lo largo de la vida para aprender y reaprender en forma ininterrumpida

Metodología

Por la necesidad del Proyecto se determinó la investigación Descriptiva Tipo Encuesta de Orden Cuantitativo con Escala Gradual Tipo Likert. En la presente investigación el planteamiento del problema se estructuró de la siguiente manera:

Planteamiento de la pregunta de investigación.

¿Cuál es el papel del docente en la construcción de ambientes de aprendizaje a través de las artes?

Criterios para plantear el problema:

Según Kerlinger y Lee (2002), los criterios para plantear adecuadamente un problema de investigación cuantitativa son:

- El problema debe expresar una relación entre dos o más conceptos o variables:
    a) Variable Independiente: El papel del docente
    b) Variable Dependiente: Construcción de ambientes de aprendizaje a través de las artes

- El planteamiento debe implicar la posibilidad de realizar una prueba empírica, es decir, la factibilidad de observarse en la "realidad única y objetiva"

  a) A través de la encuesta de Orden Cuantitativo con Escala Gradual Tipo Likert se puede sondear la necesidad de la creación de ambientes de aprendizaje que propicien la apropiación del conocimiento y el arte como herramienta pedagógica para lograrlo.

Elementos que contiene el planteamiento del problema de investigación en el proceso cuantitativo

Los elementos para plantear un problema deben estar relacionados entre sí: los objetivos que persigue la investigación, las preguntas de investigación, la justificación y la viabilidad del estudio, así como la evaluación de las deficiencias en el conocimiento del problema (Sampieri, 2010).

Objetivos generales y específicos de la investigación

Objetivo General:

Demostrar a través del diseño y realización de una Investigación de Descriptiva Tipo Encuesta que el Arte es una correcta herramienta pedagógica para que los docentes creen ambientes de aprendizaje en la educación.

Objetivos Específicos:

a) Contextualizar la Investigación Descriptiva en el ámbito de la educación básica para demostrar la utilización del arte como herramienta pedagógica en la educación con un fin de enseñanza y no creador de obras artísticas.

b) Establecer un marco teórico a través de una investigación documental para establecer una comparativa y análisis del Arte en los procesos de Enseñanza-aprendizaje de la educación.

c) Desarrollar el análisis de la diversidad de alumnos que integran la educación actual y la mediación pedagógica de los docentes hacia esta diversidad.

d) Plantear una posible solución de la problemática con base en un minucioso y detallado análisis de los datos recabados, la bibliografía seleccionada y la visión del investigador.

También Rojas (2002) menciona que es necesario establecer los límites temporales y espaciales del estudio (época y lugar), y esbozar un perfil de las unidades de observación (personas, períodos, viviendas, escuelas, animales, eventos, etc.), perfil que, aunque es tentativo, resulta muy útil para definir el tipo de investigación que habrá de llevarse a cabo.

Límites temporales y espaciales del estudio (época y lugar):

Educación año 2014 – 2015

Unidades de Observación: Docentes y alumnos

Justificación de la investigación

Además de los objetivos y las preguntas de investigación, es necesario justificar el estudio mediante la exposición de sus razones (el para qué y/o porqué del estudio).

También afirmamos que, cuanto mayor número de respuestas se contesten de manera positiva y satisfactoria, la investigación tendrá bases sólidas para justificar su realización (Sampieri, 2010).

- Conveniencia: ¿Qué tan conveniente es la investigación? Esto es ¿para qué sirve? La investigación que se pretende desarrollar tiene como finalidad incluir a las artes como una herramienta pedagógica en la práctica educativa de los docentes de cualquier nivel educativo.

- Relevancia social: ¿Cuál es su trascendencia para la sociedad?, ¿quiénes se benefician con los resultados de la investigación?, ¿de qué modo? En resumen, ¿qué alcance o proyección social tiene? La utilización del arte, no desde la creación artística, sino como gestor del aprendizaje; beneficia a los alumnos y los docentes, de tal forma que tendrán una apropiación del conocimiento atractiva, generando lo que determinamos como el hambre del conocimiento, ya que dentro de la educación las practicas docentes actuales no tienen el impacto debido en la construcción del conocimiento por parte del alumnado.

- Implicaciones prácticas: ¿Ayudará a resolver algún problema real?, ¿Tiene implicaciones trascendentales para una amplia gama de problemas prácticos? El principal

problema que ayudará a resolver es la falta de creación de ambientes de aprendizaje dinámicos que impacten el desarrollo académico del alumnado por parte los docentes.

- Valor teórico: Con la investigación ¿Se llenará algún vacío de conocimiento?, ¿se podrán generalizar los resultados a principios más amplios?, ¿la información que se obtenga puede servir para revisar, desarrollar o apoyar una teoría?, ¿se podrá conocer en mayor medida el comportamiento de una o de diversas variables o la relación entre ellas? Principalmente lo que se pretende es investigar la relación entre las artes y la enseñanza y principalmente cómo esta vinculación propicia un desarrollo adecuado de las competencias educativas en los alumnos.

Viabilidad de la investigación

Tenemos que preguntarnos de manera realista ¿Es posible llevar a cabo esta investigación? y ¿Cuánto tiempo llevará realizarla? Dichos cuestionamientos son particularmente importantes cuando se sabe de antemano que se dispondrá de pocos recursos para efectuar la investigación.

La investigación se realizó durante el ciclo escolar 2014 y 2015. La investigación fue viable de llevarse a cabo ya que se dio de acuerdo a las necesidades de la práctica educativa actuales y a las disposiciones de las autoridades educativas.

Hipótesis de trabajo

El papel del docente es determinante para la creación de ambientes de aprendizaje favorables y la mediación a través de las artes constituye una herramienta innovadora, sensibilizante y creativa para el desarrollo de los estudiantes.

Elaboración del diagnóstico con base en los resultados de la investigación

De acuerdo con la aplicación de la encuesta se llegó a la siguiente conclusión.

Los docentes están de acuerdo en su mayoría, que no cuentan con las herramientas pedagógicas suficientes al término de su formación profesional para enfrentar la diversidad de problemáticas dentro de las aulas.

Los profesores están de acuerdo y ven como una necesidad, de su práctica docente crear métodos y estrategias de enseñanza, que liberen los obstáculos de los contextos a los actuales.

Es necesario, de acuerdo con los docentes que se encuentran frente a las aulas, crear ambientes de aprendizaje que modifiquen la visión de los alumnos de las instituciones educativas, ya que este, tiene una percepción de hastío o de represión.

Las artes en cualquiera de las diferentes facetas que tiene se pueden convertir en una herramienta pedagógica para la gestión de ambientes de aprendizaje.

La mayoría de los docentes está de acuerdo que las artes son un medio para el desarrollo eficiente y eficaz de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La formación en las artes de los profesionales de la Educación propicia la innovación.

El desarrollo de competencias profesionales es fundamental en el contexto actual, ya que de esto depende la transformación de las prácticas educativas tan necesario en las aulas y es el arte un facilitador para adquirir estas competencias.

Propuesta de solución

Del análisis y la valoración de los elementos de la problemática de estudio, se estructura como propuesta de solución la especialidad en Habilidades Artísticas Aplicadas a la Práctica Educativa en modalidad semi-escolarizada para así, dotar de herramientas artístico-pedagógica a los docentes y lograr una formación profesional integral.

Para la elaboración de esta especialidad, se determinó un diseño de un plan modular (Barriga, 1990.), el cual consta de un conjunto de módulos que se cursan durante una serie de ciclos escolares, esta se dividió en dos semestres con cuatro módulos, basado en el calendario oficial de educación básica, contando 20 semanas de cada semestre.

Los módulos seleccionados para cada semestre responden a las necesidades focalizadas en el diagnóstico de la problemática, los cuales pueden ser adaptados a diferentes contextos educativos donde las insuficiencias pedagógicas sean desiguales.

Diagrama de operación de la propuesta



Conclusiones

Los profesores saben de la tarea ardua a la que se enfrentan y la escasez de recursos para generar una enseñanza de vanguardia en el sistema educativo nacional, la variada diversidad de problemáticas que presentan los alumnos, esto los lleva a buscar nuevas estrategias para conciliar y subsanar las brechas de aprendizaje, aunque en algunos casos se logra, son conscientes de que no tienen la formación suficiente para enfrentar la diversidad áulica del contexto y que es necesaria la formación profesional para subsanar estas necesidades; que el arte puede ser una de éstas herramientas pedagógicas, ya que es un propulsor de la sensibilidad, estética, creatividad y la innovación, elementos necesarios en la educación actual, esto mencionándolo en el estudio diagnóstico elaborado en los diferentes centros educativos.

Es el arte dentro de esta investigación, el elemento primordial para la formación de seres humanos creadores, expresivos y sensibles; capaces de resolver cualquier tipo de problemática y con el desarrollo de un pensamiento que está en constante cambio, acrecentando y movilizando los conocimientos en diversas áreas académicas; esto, mediante su utilización en la mediación pedagógica dentro de las aulas de la educación primaria, gestionando a través de él, ambientes de aprendizaje que detonen en los alumnos el interés por conocer, apreciar, crear y construir su conocimiento.

Referencias Bibliográficas

Barriga, F. D. (1990.). Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior. . México: Trillas S. A.

Benilde García Cabrero, J. L. (2008). La práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. . scielo, S/E

D., J. D. (2003). Ambientes de Aprendizaje una Aproximación Conceptual. Medellín, Colombia: Estudios Pedagogicos. .

Diario Reforma. (23 de 06 de 2013). Reforma. Recuperado el 26 de 12 de 2014, de http://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?id=335297&urlredirect

Duarte, J. (2003) Ambientes de Aprendizaje una Aproximación Conceptual. Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en:

ITESO. (08 de 05 de 2010). SINECTICA. Recuperado el 21 de 12 de 2014, de http://www.sinectica.iteso.mx

Kraus, N. (2010). Los efectos de la música en el cerebro. Revista de Divulgación Científica de la UNAM, 24.

La Jornada. (30 de 09 de 2013). La Jornada Política. Recuperado el 26 de 12 de 2014, de http://www.jornada.unam.mx/2012/03/28/politica/005n1pol

Parlamento Europeo. (2006). Recomendación sobre las competencias claves para el aprendizaje. . Francia: Unión Europea.

Psicoéstesis. (12 de 09 de 2018). Psicoéstesis. Obtenido de El conductismo educativo en México: https://psicoestesis.wordpress.com/2012/11/28/el-conductismo-educativo-en-mexico/

Sampieri., R. H. (2006.). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill Interamericana, Editores, SA de C.V.:Mexico, DF.

SEP. (2011). Acuerdo 592. México: CONALITEG.

Televisa, N. (23 de 06 de 2013). Televisa .com. Recuperado el 26 de 12 de 2014, de Estar biencontigo:http://noticieros.televisa.com/elige-esar-bien-contigo-obesidad/1403/estadisticas-obesidad/

Vinacua., B. V. (1997.). Análisis estadístico con SPSS para Windows. . Madrid: Mc Graw Hill. www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF

Capítulo 24. La práctica docente en el reconocimiento de la dignidad humana y el proyecto ético del estudiante

Alicia Isabel Cruz Cedillo

Introducción

Decía Kant —a propósito de la dignidad— que los sujetos no deben ser tomados solo como medios, sino también como fines en sí mismos, pues al ser tomados sólo como medios entonces se estarían situando en el plano de los objetos, no de las personas; de ahí surge el cuestionamiento acerca de ¿Qué tipo de acciones u omisiones tiene el docente para posibilitar o inhibir el reconocimiento de la dignidad y la construcción del proyecto ético existencial de los estudiantes?

Atendiendo a la segunda formulación del imperativo categórico kantiano, tal como es planteada en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*: "Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio"(Kant, 2007, pág. 49) se puede pensar que si en el salón de clases se logra entender a los estudiantes como personas, y a las personas como fines en sí mismos, y no solamente como medios para el logro de los fines de otros, entonces se estará abriendo la posibilidad para entender y respetar la dignidad de los estudiantes de manera completa y cabal.

Por otro lado, a través de la mediación del lenguaje en los diferentes discursos de la escuela y la interacción entre los miembros de la comunidad escolar, así como también a través de las distintas prácticas, el estudiante va configurando lo que será su proyecto existencial; es decir, lo que dará sustento a su modo de ser y la capacidad de enfrentarse a esa realidad social e histórica, asumiendo una postura ante los embates cotidianos de la vida. El *proyecto ético*, según Ricoeur (1996), se apoya en primer lugar en la tendencia a la *vida buena*; es decir, la configuración de la propia vida con miras a un proyecto; en este plano ético, la interpretación de sí se convierte en estima de sí.

El presente texto expone el resultado de diversas reflexiones acerca del papel que juega la práctica docente en el reconocimiento de la dignidad humana y la construcción del proyecto ético existencial de los estudiantes, dicho análisis cimentado a través de un camino metodológico de reconstrucción de *tipos ideales* en este caso, de estudiantes que surgen en los diversos ambientes propiciados por los docentes, sin establecer dichos tipos como exclusivos de un ambiente o de otro, ya que en la cotidianidad es muy posible encontrar otras tipificaciones y posicionamientos. Al tomar estos tipos ideales como los más importantes en cada ambiente, se puntualizará en las implicaciones del desarrollo de estos modos de ser para la autoconcepción de la dignidad humana, así como en el constructo del proyecto existencial del estudiante que dé cuenta de lo que se promueve a partir de la docencia en las aulas escolares.

Metodología

Al considerar que el análisis sobre la práctica docente y sus implicaciones para el reconocimiento de la dignidad y el proyecto ético existencial de los estudiantes es una tarea con exigencias interpretativas y comprensivas de los sentidos que le rodean; este ejercicio reflexivo se encaminó hacia la interpretación de las significaciones que rodean las acciones y omisiones de los diversos tipos de docentes; teniendo en cuenta que lo humano y lo social que acontece en las aulas no puede ser medido de manera cerrada, esta reflexión justamente se encaminó hacia esa interpretación de sentidos.

Así, la perspectiva metodológica con la que se realizó este trabajo tiene un corte hermenéutico, dado el abordaje de las realidades que se observaron en las aulas. La hermenéutica como mediadora adquiere en este trabajo importancia vital pues "es el arte de explicar y transmitir por el esfuerzo propio de la interpretación lo que, dicho por otro, nos sale al encuentro en la tradición, siempre que no sea comprensible de un modo inmediato" (Gadamer, 1996, pág. 54).

Con esta proposición gadameriana sobre la posibilidad de comprensión a partir del lenguaje, se abren diferentes expectativas acerca de la producción del conocimiento. Bajo su forma de discurso, el lenguaje ha comenzado a ser tomado en cuenta como objeto de estudio, como

instrumento y como fuente de información, dicho acontecimiento supone la reconstrucción del lazo entre la lingüística y las ciencias sociales y humanas.

Así, el discurso se ha considerado como el lugar y el medio a través del cual los sujetos constituyen, reproducen y transforman el orden y las relaciones sociales, el lenguaje en el discurso proporciona de este modo la experiencia el encuentro con lo otro, "el lenguaje ya no es solamente lenguaje de la revelación… tiene más bien la función de dar expresión a esa constante remisión a lo otro que, en la experiencia originariamente, encuentra su propia estructuración" Fabris (2001, pág. 52). Encontrarse con el discurso es reconocer su carácter estructurado y estructurante, dinámico, cambiante y de este modo también es encontrarse dentro de él.

Los estudios de Foucault se centran en análisis de los enunciados tal y como se muestran en el discurso para entrar en la discusión acerca de por qué se dan y en qué circunstancias, porque se dice lo que se dice y no otra cosa. El poder y la historicidad atraviesan el discurso y es justo por este medio que las relaciones quedan establecidas de cierta forma, se reproducen y se distribuyen según las lógicas históricas de poder, en cada sociedad y en cada época se hacen presentes a través de la producción discursiva. Lo que se hace y se dice en las aulas representaron elementos para el análisis y la construcción tipológica que posibilitó la explicación acerca del cuestionamiento que motivó el presente trabajo.

Resultados. Descubrimientos e interpretación

***Los estudiantes de un maestro* estricto**

El estudiante "creyente".

En un ambiente que se permea de la visión del maestro *estricto,* será común que existan de manera predominante los estudiantes a los que se ha denominado en la propuesta de tipificación de Razo (2006) como estudiantes *creyentes;* éstos, a través de la convivencia cotidiana con el profesor, van adquiriendo el modo de ser que les coloque en una posición privilegiada ante un maestro que no admite la discusión acerca de lo que él ha instituido como bueno en el salón de clase.

Al identificar a este tipo de estudiante como el que no cuestiona las reglas de la dinámica áulica, y de hecho es un ferviente incondicional de las acciones u omisiones de su maestro,

él es quien de alguna forma busca que los otros acaten lo que el maestro dice y desdeña a los que no se comportan como él. Como su adjetivo lo indica, *cree* de manera incuestionable en lo que dice el maestro y lo acepta como parte de su formación, todo esto traerá para este tipo de estudiante una serie de implicaciones tanto en su formación ética como en la constitución de su identidad que en los apartados siguientes se expone.

Una dignidad en el plano de las cosas

Cuando se percibe de manera clara que se ha aislado al estudiante de los procesos comunicativos para colocarlo en una posición de oyente y ejecutor de las normas más convenientes para el maestro no se puede hablar de respeto a la dignidad humana; Habermas (1993) sostiene que aunque de manera general la racionalidad se da con *arreglo a fines,* es decir que los sujetos realizan acciones con el objetivo de obtener lo deseado, ésta sólo es una manera de concebir la racionalidad de la acción, si se concibe de esta forma, sólo se incluye al estudiante en acciones teleológicas.

En otro sentido, no se puede hablar de respeto a la dignidad humana cuando se ha traspasado el umbral del cuerpo y éste ha sido condicionado a estar la mayor parte del tiempo sentado en su butaca, callado y sin moverse; por otro lado, no se puede hablar de dignidad humana del estudiante cuando está siendo tomado por su maestro sólo como un medio para obtener buenos puntajes o situaciones que colocan a su profesor en un lugar privilegiado y proveedor de *status* ante la comunidad escolar.

Una formación que se funda en la heteronomía como de la que es partícipe el estudiante creyente, en la que sólo los factores externos lo determinan, no puede dar paso a la autoconcepción de una persona digna. Se puede notar entonces que el imperativo sobre la dignidad humana en la perspectiva de Kant no es pleno en este tipo de estudiante, ya que entiende a su persona sólo como un medio para el logro de los fines de su profesor; por tanto, al atribuir sólo a otro la facultad de ser un fin en sí mismo, queda excluido, autocancelado hasta el punto de asumirse a sí mismo como carente de dignidad plena. El imperativo quedaría por tanto incompleto de la siguiente forma*: "Obra de tal modo que uses la humanidad, en tu persona, solamente como un medio".* En esta formulación incompleta del imperativo de la dignidad humana en la que se mueve el estudiante creyente, la existencia de

su persona ha sido borrada como fin, por lo que no se puede esperar que construya un proyecto ético existencial genuino.

Un proyecto ético existencial impersonal

Si dadas las condiciones que se plantean, un estudiante del tipo *creyente* es ajeno a una autoconcepción de persona digna, se abre ahora una nueva interrogante: ¿es posible que un sujeto como el estudiante creyente pueda establecer un proyecto ético existencial pleno? Resulta difícil, pues de inicio se puede percibir que si éste ha delegado de manera inconsciente la toma de decisiones sobre su propia vida en la escuela a la autoridad del profesor, entonces pensar en la elaboración de un proyecto personal de existencia es todavía más lejano.

Para Habermas (1991) el establecer un proyecto ético existencial requiere del justo equilibrio entre la comprensión de sí mismo y sus ideales: "la propia identidad se determina por cómo se ve uno y cómo quisiera verse, es decir, por como quién se encuentra uno y por los ideales respecto de los que, partiendo de ese encontrarse uno, se proyecta a sí mismo basando en ellos su vida. Esta autocomprensión existencial es evaluativa en su esencia y, como todas las valoraciones, tiene una doble cara. En ella se entretejen dos componentes, a saber, el componente descriptivo que representa la génesis biográfica del yo y el componente normativo que representa el ideal del yo" (pág. 42) El estudiante creyente que pone todas sus expectativas en el componente normativo, es decir en el modelo que quiere alcanzar restando importancia a ese encuentro consigo mismo, no puede concretar un proyecto verdaderamente ético existencial y queda definido en una identidad atribuida por el profesor.

El estudiante *creyente* ha elaborado un proyecto ético existencial con base en las expectativas que su profesor le ha planteado a través de la dinámica en el salón de clases, lo más importante en dicho proyecto existencial se apegará a lo que este adulto ha determinado que debe ser importante no sólo para él sino para los otros estudiantes que comparten su entorno. De esta forma, el proyecto de vida del estudiante *creyente* se torna impersonal y carece de originalidad, se va formando una idea alejada de las expectativas propias; sin embargo, el proceso de aceptación de lo externo emitido por el profesor se da de manera tan sutil que llega a ser apropiado por el estudiante en una forma casi natural.

La vida escolar del estudiante se torna en un proyecto existencial fuera de la propia existencia, un proyecto que entra a través de discursos del *deber ser*, de la coacción, de la manipulación y el apego al orden áulico, un proyecto que se aleja de la autonomía para caer en un orden heterónomo y se conforma con la inautenticidad. El estudiante creyente dispuesto siempre a obedecer, a actuar, a callar, o bien a poyar lo que dice, hace, y deja de hacer su profesor. Bien lo dice Gimeno Sacristán: "la posición dominante, a lo largo de la historia, ha sido la de que el niño es influenciable y que las huellas que en él se imprimen perdurarán… a los menores se les puede orientar, conducir, llevar y corregir y ha sido coherente con esa idea al desarrollar las prácticas correspondientes de guiarlos, imponerles y educarlos" (2005, pág. 33) Dicha posición se ha naturalizado en el contexto en el que se desarrolla el estudiante *creyente* y así la adopta.

Con todo esto se puede conjeturar que gozará de la preferencia de su maestro por no representar ningún problema para su trabajo, incluso representará un apoyo en su labor; pero el costo de esta preferencia de la que goza es a mi parecer bastante alto, pues consiste en dejar de ser y hacer lo que realmente desea, para ajustarse a un modelo prescrito por el maestro; perderse a sí mismo por ganar la simpatía del adulto; formarse una idea de lo que las personas y las situaciones deben ser en un sentido volcado a la mismidad identitaria, en fin, cerrarse a un sinnúmero de posibilidades de ser otro.

El ausente ideal de estudiante de un docente permisivo

Los estudiantes "cabrón" y "tirano"

En la construcción del análisis sobre los ambientes que promueven los docentes permisivos dadas las circunstancias tan abiertas en el salón de clases se ha notado la existencia predominante de dos tipos de estudiantes: en primera instancia encontramos a los estudiantes denominados por Razo (2006) *cabrones,* cuya principal característica es aprovechar las condiciones áulicas y el comportamiento del profesor para mofarse y hacer gala de su astucia, las normas no son prioritarias para ellos, de hecho disfrutan de no seguirlas; la popularidad y los momentos de poder sobre el maestro son su motivación, todo esto a pesar de no tener razones auténticas para actuar de esta manera.

Por otro lado, en este movimiento que caracteriza el aula permisiva, el estudiante que no encuentra una mediación a través del entendimiento con los otros optará en primer lugar por cuidar de él mismo y las cosas que le interesan, y en segundo lugar, por obtener lo que desea. En estas dos acciones orientadas solamente por un sentido egoísta y excluyente lo llevan a defenderse de los otros a costa de lo que sea y obtendrá de la misma forma las cosas; esta caracterización nos remite a un segundo tipo de estudiante que prolifera en este ambiente áulico: el estudiante *tirano,* regido por la injusticia —o bien por lo que sólo él considera justo— y la medida ventajosa de su cambiante voluntad.

Encontramos así que los estudiantes *cabrones* y *tiranos* se mueven en la aparente “libertad” que les provee el salón de clases; sin embargo, a medida que las condiciones áulicas se acentúan, los modos de ser de estos tipos de estudiantes se perfilan hacia una manera no concreta de entenderse como seres humanos, hacia una condición confusa de proyectar su vida, en la ausente consideración de un entorno que dé sentido a su vida en la escuela.

Dignidad mal entendida en la negación del otro

En un aula como la del maestro permisivo, en la que nadie escucha a nadie, en la que cada uno ve por su propio interés, en la que el maestro es un elemento perdido que no detenta ningún tipo de autoridad, y por tanto, los alumnos no le reconocen, la situación tiende a volverse contra ellos mismos. Se puede presumir que nadie se toma en serio, las oportunidades de atestación se cierran y no es factible entrar en un entendimiento en el que se deje escuchar la palabra del estudiante; por lo que se cierran las posibilidades de encuentro y reconocimiento de los otros.

Desde la mirada del imperativo categórico kantiano, ahora nos ubicamos en el otro extremo, pues dadas las características de los estudiantes *cabrón* y *tirano* quedaría de la siguiente forma: *“Obra de tal modo que uses la humanidad, en la persona de otros solamente como un medio”* en esta formulación nuevamente incompleta, la presencia de los otros ha sido quitada como fines en sí mismos y solamente considera a su propia persona como lo más importante, como la única que detenta cierto tipo de dignidad, de tal forma que el concepto de dignidad al ser entendido de esta manera se vacía del sentido original, queda solamente en la idea del yo sin pensar en un nosotros.

Cuando el estudiante se dedica solamente a buscar la manera de desafiar la autoridad o bien jugar alguna broma pesada a sus compañeros en el salón de clases, podemos presumir que el tipo *cabrón* entiende a los que le rodean sólo como medios para conseguir sus propios fines (popularidad o emociones fuertes). Sus compañeros y maestro no son reconocidos por él como fines en sí mismos, pero más aún, al no tener la capacidad de reconocer en los otros la dignidad, él mismo se niega este reconocimiento —aunque piense que la está ejerciendo en grado máximo— por lo cual considero que no puede entenderse a sí mismo como persona cuando no es capaz de dirigir una mirada dignificante a los que le rodean dice Ricoeur (1996): "Soy irremplazable en primer lugar para el otro. En este sentido, la solicitud responde a la estima del otro por mí mismo" (pág. 201) Si no se tiene estima de los otros, la pretendida estima de sí es inconsecuente, no existe.

Los estudiantes *tiranos,* por su parte, están también alejados de concebirse como personas dignas, su recurso de defensa y ataque ha contribuido a que no busquen otras vías para coexistir con los demás compañeros en el aula, se han encerrado en su modo excluyente de entender la vida y se niegan la posibilidad de encontrar otros caminos. Abandonan así la posibilidad de respetar y hacerse respetar por la vía del entendimiento y prefieren recurrir a la violencia, la intolerancia o la indiferencia. La atestación como expresión de la autorreflexión es nula en estas condiciones, la voz de los estudiantes no puede ser escuchada, pero además no están dispuestos a escuchar.

Podemos cerrar este punto señalando que los estudiantes *cabrones* o *tiranos* desde su particular modo de ser, obstruyen la entrada de los otros en sus vidas. Al considerarse superiores o indiferentes ante sus compañeros, se auto marginan de concebirse como personas dignas, pues emplean otros recursos para asegurar su relevancia o permanencia lo más afortunadamente posible —desde su visión— en el salón de clases. No respetan a sus compañeros pues no les dan ese valor de personas, no los toman en serio, aprecian una dignidad humana mal entendida que niega a los otros, además, al seguir esa línea no toman en serio las oportunidades que poseen para dignificarse como personas reales en un mundo en el que al mismo tiempo están otros.

El carácter egocentrista del proyecto de vida

El proyecto ético existencial de los estudiantes *cabrón* o *tirano* no tiene una ruta fija, pues el maestro en este caso no propone activamente un ideal de lo que debe ser "un buen alumno", sin embargo, existe un aspecto en el que se encontrarán coincidencias: la visión egocéntrica. Partiendo de que este tipo de estudiantes se conduce negando la dignidad de los otros, entonces sus aspiraciones más profundas no tomarán en cuenta a los que están cerca de ellos, no se establecerá una relación recíproca como la planteada por Habermas (1991): "el fenómeno del reconocimiento recíproco ya no se explica a partir de un interés original por el *auto*rrespeto o de un miedo primario a la sanción interna que representa la pérdida del valor que uno tiene para *sí*.

Antes es pensado como resultado de un proceso de socialización que a su vez presupone ya la estructura de relaciones de reconocimiento recíproco. Lo primero es la idea de una comunidad en la que cada miembro identifica el sentimiento de su propio valor con la observancia de esas normas que hacen posible a una comunidad, y exige lo mismo de todos los demás. La reciprocidad no radica, pues, aquí en un negocio de intercambios, sino en entenderse recíprocamente de una determinada manera y exigir recíprocamente unos de otros el entenderse así" (pág. 57)

El estudiante *cabrón* tiene un proyecto en el que se matizan sus deseos de reconocimiento y popularidad con la emotividad que le provee desafiar las normas; dichos elementos sólo se encuentran dentro de su esquema personal más no se amplían hacia la consecución de fines comunes con sus compañeros, paradójicamente, es necesaria la existencia de los compañeros que le brindarán la popularidad y la del maestro para desafiarle, pero en suma, ellos no incidirán en lo que él considera bueno para su vida.

La autenticidad que pretende mostrar el estudiante *cabrón* se dirige sin embargo hacia formas de autenticidad que Taylor (1994) califica de inadecuadas, tales como el narcisismo o el egocentrismo, pues no consideran dos elementos importantes: a) las exigencias de los lazos que ineludiblemente nos unen con los demás, y b) las exigencias que emanan más allá de las aspiraciones de los seres humanos y destruyen las aspiraciones de realizar la autenticidad misma: "la autenticidad no puede defenderse con formas que hagan desplomarse los horizontes de significación" (pág. 74). El narcisismo y el relativismo en el que se mueve el

estudiante de tipo *cabrón* proponen precisamente lo contrario: tomar en cuenta sólo lo que es mejor para el sujeto, sin poner atención a los horizontes de significación.

Ahora bien, estar a la defensiva o aprovechar situaciones para el propio beneficio serán elementos que a primera vista dan forma al proyecto existencial del estudiante *tirano*, en éste se configura un modo de ser en el que la prioridad exclusiva es satisfacer sus propias necesidades, al *tirano* le vienen bien: la famosa metáfora de la veleta que cambia de dirección según la dirección de los vientos, o bien la metáfora platónica del barril sin fondo, la ausente congruencia, la inestabilidad y la conveniencia ante diversas situaciones son un obstáculo para el establecimiento de un objetivo ético concreto; el objetivo ético del estudiante *tirano* no se encuentra en este caso en comunión con la solicitud hacia sus compañeros, por tanto la dinámica de su estancia en el aula queda cerrada a los otros.

Un ser humano estudiante en el aula de un docente dialógico

Estudiantes "detractor-litigante y legislador"

Para el maestro dialógico, la concepción del estudiante ideal no es fija pero si tiene una línea clara: sus alumnos deben sentirse plenos con lo que hacen en la escuela, esto hará que se den relaciones solidarias entre ellos y sean cada vez más autónomos, coincidiendo con la idea de autonomía kantiana: "la autonomía es pues el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana" (Kant 2007, 54) respetando en este sentido las diferentes formas de ser, sin tener la necesidad de emplear mecanismos represivos que los configuren de una manera determinada.

Entonces se pueden encontrar en sus aulas estudiantes que sin desafiar su autoridad cuenten con el valor para manifestar sus desacuerdos, estudiantes que en la medida de lo posible tengan elementos para cuestionar o apoyar lo que el maestro propone, así los estudiantes se encuentran en un clima en el que pueden hacer valer su capacidad de argumentación como elemento principal para su existencia en el aula.

Al hablar de estos tipos ideales de estudiante encontramos notables coincidencias, aunque la característica que más los une es la posibilidad de expresión en un ambiente áulico como el que promueve el profesor dialógico. La posibilidad de ser escuchados, pero además de tener una apertura hacia lo que los demás pueden aportarles, da cuenta de una imagen más integrada de este tipo de estudiantes que, con sus particulares características contribuyen a la

generación de un clima de reciprocidad y coherencia en el salón. Habermas en *Aclaraciones a la ética del discurso* se refiere precisamente a la democracia como posibilitadora para que se expresen todas las voces: "La democracia da igual valor a la voluntad política de cualquiera, al igual que respeta también toda fe política, pues la voluntad política no es sino la expresión de ella. Por eso da a toda opinión política la misma libertad de expresarse y de hacerse valer ganándose en competencia libre la voluntad de los hombres" (Habermas, 1991, pág. 2).

El estudiante denominado por Razo (2006) *detractor* tiene la capacidad de establecer un juicio crítico ante los acontecimientos cotidianos, de esta manera, aunque exista una normatividad en el salón de clases que haya sido aceptada por todos los miembros, éste tendrá el valor de transgredirla en cuanto se encuentre seguro de que es éticamente incorrecta, dando para ello razones que justifican su actuar. En este tipo de estudiantes se abre también la posibilidad de ser *litigante,* ya que se preocupará también por la aplicación de las normas de manera justa.

Por otro lado, en el caso del estudiante al que llamamos *legislador* habrá una característica fundamental de acuerdo con Razo (2006): la conciencia de que es un sujeto que tiene el derecho de expresar su acuerdo o desacuerdo, y en cuanto éste exista, dará razones para cuestionar las normas, así como también dará elementos éticamente aceptables para la instauración de una nueva norma en el salón de clases. Lo anterior nos deja ver que la autoridad en un ambiente dialógico no descansa exclusivamente en el profesor, antes bien: es compartida con los estudiantes, autoridad y responsabilidad van de la mano desde la perspectiva del estudiante *legislador.*

Dignidad humana en plenitud

Con lo que se ha mencionado antes, se puede presumir que los estudiantes del tipo *detractor, litigante y legislador* se acercan a una autoconcepción de dignidad humana plena, lo que construye su humanidad no se basa en intereses exclusivamente propios o exclusivamente externos, en la autoconcepción de su dignidad se integran de manera virtuosa las propias expectativas en concordancia con lo que para los demás es aceptable, dicha afirmación de la dignidad, a su vez, posibilita reconocer que los estudiantes se encuentran en una relación

simétrica con respecto al profesor, por lo que no está por demás insistir en que la posibilidad tan amplia de comunicación y acción en el salón de clase abre nuevos horizontes para concebirse como personas en toda la extensión de la palabra.

Es en este contexto que podemos hablar de un acercamiento más claro al imperativo kantiano, pues en su formulación: “Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en **tu persona** como en **la persona de cualquier otro** siempre como un **fin** al mismo tiempo y **nunca solamente** como un medio” confluyen los elementos que se encuentran presentes en la formación de los estudiantes *detractores, litigantes* y *legisladores*.

La dignidad de seres humanos que se viabiliza en un ambiente como éste, se observa, en el caso del estudiante *detractor-litigante,* cuando reconociéndose como parte integrante de esa pequeña comunidad, denuncia de manera crítica lo que considera inadecuado, sin verse amedrentado o presionado, el concebirse a sí mismo como una persona digna de ser escuchada, de argumentar y además con la capacidad de escuchar las razones de otros, lo colocan en un plano que trasciende la transgresión sin causa o por autocomplacencia, para buscar un verdadero sentido de formación autónoma, sentido en el que al ser partícipe y estar de acuerdo con las normas las observe.

El estudiante del tipo *legislador*, observa las prácticas de manera crítica en el marco de normas establecidas en el salón y con argumentos suficientes denuncia lo que a su parecer no es correcto, por tanto, se conducirá siempre con la idea de proponer mejoras en el ambiente áulico, de esta forma realza en primera instancia la figura de la otredad, y es que justamente al pugnar por la revisión constante e instauración de nuevas formas de existir en el salón de clase, se sientan las bases de una igualdad que haga posible la manifestación de la diferencia, así, Habermas nos habla de este aspecto: “Pues, cuanto más se imponen principios de igualdad en la práctica social, con tanta mayor diversidad se diferencian entre sí formas de vida y proyectos de vida.” (Habermas, 1991, pág. 74).

En su manera de actuar reconoce la dignidad de seres humanos tanto a sí mismo como a sus compañeros y a su maestro, una visión de dignidad que considera la igualdad, por lo que al tener tal deferencia hacia los que comparten el espacio escolar con él, se adhiere de manera clara a esa concepción de dignidad humana que encierra todo un proceso ético formativo.

Proyecto ético existencial solícito con los otros

Podemos terminar este apartado vislumbrando la clase de proyectos ético-existenciales que construirán estudiantes *detractores-litigantes* y *legisladores*, los perfiles que les caracterizan hacen posible esa visualización, pues se puede notar de manera clara que al integrarse en una dinámica de escucha y expresión, las significaciones de su vida se enriquecen. No quedan estacionados en una posición cerrada o convenenciera, o bien en una posición tiránica o excluyente; el movimiento que llevará a este tipo de estudiantes a la construcción de un proyecto de vida será de manera decidida la constitución de una identidad personal dialéctica.

Al hablar de un proyecto ético existencial que se mueve en una auténtica búsqueda de vida plena, el estudiante dejará fuera las situaciones no duraderas para priorizar lo que en verdad apunte a una *vida buena* que en la concepción aristotélica es el supremo bien, así, será necesario que tenga una historia en la que sus costumbres le den elementos guiados por la razón.

Será pues esa vida buena parte de los bienes del alma considerados los más importantes, en donde la felicidad será completa no sólo de manera interna en la propia persona sino a través también de sus obras: " el hombre feliz vive bien y obra bien pues a esto es poco más o menos, a lo que se llama buena vida " (Aristóteles, 1985, pág. 146) el vivir bien y obrar bien es un binomio que puntea hacia la proyección de una vida que tiene consideraciones hacia la particular concepción de sí, así como también hacia la generalidad que establece el entramado de significaciones vinculantes con los demás.

Por tanto, el estudiante *detractor-litigante* con esa visión crítica que lo caracteriza, estará en posibilidad de optar siempre por lo que considera mejor para su vida sin dejar de ver que el cumplimiento de esto mejor no sea para otros perjudicial, además en la realización de ese proyecto de existencia pone su virtud al servicio de los que están cerca de él, un proyecto de vida que no pude ser concebido como estrategia de supervivencia en el salón de clase sino que realmente va más allá, va a la vida del estudiante en todos sus ámbitos, y encontrará eco incluso al paso del tiempo. Las finalidades que marcarán dicho proyecto serán guiadas por motivaciones que de manera autónoma él ha considerado.

El estudiante *legislador,* por su parte, en la búsqueda constante de una concepción vivencial de la justicia, hará de su proyecto de vida una causa que defenderá de manera permanente. Así, aunque se encuentre en contextos que no favorezcan su ideal, saldrá avante por sus características que no obedecen a la satisfacción personal exclusiva sino a la búsqueda de condiciones siempre mejores para él y los que le rodean, ya que, como dice Habermas (1991): "La transformación de las cuestiones relativas a la vida buena y correcta en cuestiones relativas a justicia deja en suspenso la validez que el contexto que en cada caso representa el mundo de la vida de que se trate debe a la tradición" (pág. 19). Entonces, el estudiante legislador de acuerdo al contexto en donde se encuentre, tendrá la posibilidad de cuestionar situaciones que ameriten ser revisadas y en su caso modificadas; siempre abierto a las diferencias, pero dispuesto a conciliar en pos de un ideal más elevado.

En conclusión: ¿qué ha dejado la docencia?

La idea de que la docencia deja algo, no se encuentra tan lejana de la realidad y es que al mirar atrás son innumerables los sucesos que ocurrieron en sus aulas. La docencia ha dejado a los estudiantes maneras de concebirse a sí mismos, así como también maneras de proyectar sus vidas.

El reconocimiento de la dignidad humana, como elemento indicador de esa concepción de sí en los distintos tipos ideales de estudiantes, ha mostrado también las diversas formas en que se entiende desde la docencia: algunas empobrecidas, otras mal entendidas y por supuesto algunas otras que dan luces de este reconocimiento de una manera más afortunada. Dicho reconocimiento de ese valor intrínseco de los seres humanos, que en momentos queda ausente de las prácticas y los discursos en la escuela, constituye la base para una construcción más coherente de la persona.

La escuela ha dejado un vacío. El vacío de lo imprescindible, tristemente se ignora —por parte de muchos docentes— la dignidad que como personas detentan los estudiantes, pero además, ese vacío se hace más grande al promover esa indiferencia, lo que resulta en el poco o nulo reconocimiento de la dignidad entre los mismos estudiantes. Queda pues, ante esto, apostar por la vía del reconocimiento que subsane los daños causados por este vacío, para

que, en lugar de crecer, se reduzca con la mediación de una autorreflexión que empuje a mirar a los demás.

El sentido de lo que la docencia ofrece toma muchas formas, y así los estudiantes se apropian de lo que consideran mejor para sus vidas, el proyecto de lo que quieren para sí a veces los acerca y otras veces los aleja del sentido comunitario, sin embargo, es innegable el papel que el docente ha jugado en esta decisión de vida. Valdrá la pena reflexionar sobre lo que se ensalza o lo que se reprime, lo que se aplaude, o lo que se castiga, en la medida en que volteemos a ver otra vez esas prácticas y esos discursos ya "normales" de la escuela, nos daremos cuenta de lo que se está ofreciendo a los estudiantes como elementos para el proyecto de vida. Queda de esta manera la pregunta inicial como referente ¿qué ha dejado a docencia?, en espera de más respuestas y por supuesto más preguntas.

Referencias Bibliográficas

Apel, K.O (2004) *Estudios éticos*. Trad. Carlos de Santiago. México: Fontamara

Aristóteles, (1985) *Ética, Nicomáquea*. Trad. Julio Pallí Bonet. Madrid: Gredos

Buenfil. R. (2001).(coord.) *Configuraciones Discursivas en el cuerpo educativo*. México.Plaza y Valdés Editores

Foucault, Michel (1976) *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI editores

Foucault, Michel (1992) *Microfísica del poder*. Trad. Julia Varela y Fernando Álvarez Uría. Madrid: La piqueta

Freire, P. *(2004) Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* Sao Paulo: Paz e Terra

Gadamer, H. G. (1992) *Verdad y método I.* Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme

Gadamer, H. G. (2001) *El giro hermenéutico.* Trad . Arturo Parada. Madrid: Cátedra

Habermas, Jürgen (1993) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Trad. Manuel Jiménez redondo. México: Rei,

Habermas, Jürgen, (1991) *Aclaraciones a la ética del discurso*. Trad. M. Jiménez Redondo. Madrid: Trota

Kant, Imanuel (2007) *Crítica de la razón práctica* México: Porrúa

Kant, Imanuel (2007) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres.* México: Porrúa

Míreles,I. (1998) *Aproximación teórico-metodológica de la tradición hermenéutica en Tesis de Maestría*. UNAM/FES Aragón

Razo, J. *Formación en valores: ¿reflexividad vs. Vivencialidad?* Artículo electrónico

Razo, J. (2006) "Normas escolares y orientaciones normativas de los alumnos" en *Temas contemporáneos en educación.* México: Angelito Editor

Ricoeur, P. (1996) *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI editores

Ricoeur, P. (2000) "Narratividad, fenomenología y hermenéutica" Artículo. Revista Análisis 25. Electrónico.

Ricoeur, P. (2006) *Caminos del reconocimiento, tres estudios* México: Fondo de Cultura Económica

Sacristán, G.(2005) *El alumno como invención.* Madrid: Morata

Sánchez, J. "Escuela y conformación de identidades" Artículo de internet

Taylor, Ch. (1994) *La ética de la autenticidad* Barcelona: Paidós I.C.E. / U.A.B.

Capítulo 25. La revista digital como estrategia educativa para la mediación pedagógica del docente y las TIC

Carlos Hernández Colunga

Introducción

La sociedad en las últimas décadas se ha transformado enormemente; el desarrollo tecnológico ha impactado de manera determinante en nuestras vidas y la escuela no ha sido la excepción, de una o de otra manera se ha provocado un replanteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje en los salones de clase, sobre todo a partir del uso masivo de las computadoras, las tablets, los celulares y la red de internet por parte de las nuevas generaciones.

El progreso tecnológico ha permitido el desarrollo y la incorporación en nuestra vida cotidiana de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y es una realidad que el maestro requiere de nuevos y diversos saberes, habilidades y conocimientos para transformar su práctica docente y generar los ambientes de aprendizaje, mediaciones y procesos de innovación que contribuyan a que sus estudiantes puedan aprovechar la tecnología y convertirla en herramienta que facilite la construcción de conocimiento, sin embrago, desde una perspectiva crítica nos encontramos todavía entre una ilusión persistente y un proyecto inacabado (Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo, A., Montes, J., Chávez, J. 2016) (González, E., 2017).

La innovación de la práctica docente es considerada como uno de los elementos más importantes para transitar hacia una transformación educativa; el análisis crítico de las practicas docentes en el salón de clases devela diversos problemas que son importantes y necesarios de atender, uno de estos aspectos tiene que ver con la capacidad que tienen los docentes para hacer un uso adecuado de la tecnología, el aprovechamiento del internet y las diversas herramientas digitales que se ofrecen, esto a partir de adecuadas mediaciones pedagógicas y generación de ambientes favorables de aprendizaje (UNESCO, 2004), (Carneiro, Toscano y Díaz, 2009), (UNICEF, 2013).

Frente a este panorama, es muy importante en primer lugar entender el contexto en el que se desarrolla la práctica docente: la escuela. Un análisis crítico nos permite distinguir que existen elementos para señalar que la escuela mexicana quedó atrapada en gran medida en el pasado, es decir, toda organización social depende indudablemente de su capacidad de adaptación al entorno en que desarrolla su actividad, la sociedad se transformó pero la escuela quedo anclada en prácticas caracterizadas por un acendrado tradicionalismo; las organizaciones nunca existen para sí mismas, se deben a funciones sociales que corresponden a expectativas de la sociedad a la que pertenecen, sin duda alguna, se puede observar que las sociedades en el mundo se han transformado vertiginosamente sobre todo a partir de las últimas tres décadas (Pozner, 2000) nuestro país no ha sido la excepción.

En el contexto actual, tanto la escuela, como organización social, y el docente, como agente de transformación, se encuentran obligados a revisar tanto las finalidades y las misiones que pretenden cumplir en la sociedad, así como sus modos de organizarse en la intención de alcanzar sus propósitos.

Por lo anterior, el maestro se encuentra inmerso en una crisis por lo que necesita analizar las transformaciones en el mundo y sus implicaciones, desarrollar las capacidades necesarias en el marco de nuevos desafíos que deben de enfrentar él y sus alumnos; muchos de estos retos están relacionados con la incorporación de competencias relacionadas con las TIC (Gómez, 2017), el procesamiento de la información y la habilidad para comunicarse efectivamente en la sociedad actual; sin embargo, es importante señalar que la reflexión que se requiere va más allá de como incorporarnos adecuadamente a la dinámica tecnológica y sus implicaciones, el análisis debe ir en la búsqueda de un nuevo significado y sentido del *ser docente* en el siglo XXI, como lo señala Sacristán (2005, pág. 39) "se trata, por tanto, de ir reconstruyendo nuestra visión de la realidad, los discursos que venimos manteniendo para comprender el papel de la educación y de la escuela, sus fines en la nueva situación y los procedimientos de enseñar y de aprender que son posibles. Es decir, hay que elaborar una nueva narrativa, volver a escribir el discurso acerca de la educación, en suma a la luz de las nuevas condiciones en la sociedad que nos toca vivir".

Teniendo en cuenta lo anterior se puede apreciar el enorme desafío que implica hablar de innovación de la práctica docente, sin embargo, existen diversos enfoques y estrategias constituidos para hacer frente a este panorama, y uno de los aspectos en los que existe mayor coincidencia es que los "sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan actualmente al desafío de utilizar las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) para proveer a sus alumnos con las herramientas y conocimientos necesarios para el siglo XXI" (UNESCO, 2004, pág. 13).

Es importante señalar que, esto no quiere decir que la incorporación de las TIC, el uso de la tecnología o la capacitación de los docentes en el uso de las computadoras vaya a resolver los diversos problemas que actualmente enfrenta la educación, no se trata de una concepción instrumentalista, reduccionista que apueste por dotar de computadoras e internet a todas las escuelas, sobre todo cuando los hechos nos ubican en nuestra realidad; es decir, existen enormes desafíos en nuestro país para la reducción y superación de la brecha digital con sus consecuentes implicaciones, por ejemplo actualmente solo el 57.7 % de las escuelas mexicanas disponen de más de once computadoras, las escuelas sin conectividad representan el 60.1 %, solo el 25.8 % de computadoras en las escuelas están conectadas a internet, existe una proporción de 35 alumnos por computadora y todavía una quita parte de las escuelas no disponen de una sola computadora, sin embargo, la cuestión central para el éxito de los proyectos de informatización de las escuelas y, por tanto, para obtener mejoramientos en la calidad de los procesos de enseñanza radica en la capacitación de los profesores en el uso de las tecnologías de manera que ellos puedan integrarlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Carneiro, R., Toscano J., y Díaz, T., 2009).

No obstante a este panorama, la inserción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en mayor o menor medida, y su relación con la generación del conocimiento y las nuevas formas de comunicación, da pauta a modificaciones importantes en los aspectos sociales, culturales y económicos; la educación se debe de transformar, es necesario replantear el hacer del maestro, revisar los perfiles de los docentes de hoy, analizar las capacidades que deben tener los docentes ante esta nueva situación globalizada. Cullen (2004, pág. 21) señala claramente que "uno de los elementos determinantes de la nueva situación es el valor económico del conocimiento y de la información y, por lo mismo, la

creciente importancia de regular los mecanismos socializadores para el trabajo mediante conocimientos. Es decir, redefinir la función social de la escuela y de las formas de las practicas pedagógicas”.

Por consiguiente, es importante dirigir la mirada hacia las mediaciones pedagógicas que está realizando el maestro dentro del salón de clases, a los ambientes de aprendizaje que genera en su práctica docente. Las nuevas generaciones de estudiantes demandan un mayor dinamismo en las estrategias pedagógicas de construcción del conocimiento, además existe cada vez más una mayor dinámica de los sujetos de construir conocimientos a partir de su libre indagación y uso de todos los recursos digitales disponibles a través de las TIC, por lo tanto, el docente requiere forzosamente estar a la altura de estas condiciones para orientar favorablemente su labor docente y educativa en las nuevas circunstancias del siglo XXI.

Se hace evidente entonces que la incorporación de los docentes al uso de las TIC es una necesidad en la constitución de una nueva pedagogía, que rompa con los viejos esquemas, que este a la altura de las expectativas motivacionales de los alumnos y que propicie la innovación de su práctica educativa para generar la transformación de información en conocimiento; la misma UNESCO reconoce que “los estándares sobre las competencias TIC de los docentes procuran mejorar el ejercicio profesional de maestros y profesores en todas las áreas de su labor y mediante la articulación de las habilidades en TIC con la pedagogía, el programa de estudios y la organización escolar” (UNICEF, 2013, pág. 17).

Es importante señalar que existe un discurso que justifica la ausencia de la incorporación de las TIC por parte del docente para realizar mediaciones pedagógicas, a la deficiente infraestructura técnica en las escuelas, sin embargo, las reflexiones se han desplazado hacia la atención en la actitud del maestro frente al reto de avanzar en una posición favorable al cambio y la innovación; vale la pena decir que diversos estudios señalan que:

> Todo parece indicar, por lo tanto, que el desfase constatado entre expectativas y realidades no puede atribuirse únicamente a problemas de acceso. Ciertamente, el acceso del profesorado y del alumnado a las TIC es una condición necesaria que está aún lejos de cumplirse en muchos países, muchas escuelas y muchas aulas, por lo que es imprescindible seguir haciendo esfuerzos en este sentido; sin embargo, los estudios revisados indican también que en ningún caso puede considerarse una condición suficiente. Incluso cuando se dispone de un equipamiento y una infraestructura que garantiza el acceso a las TIC,

> profesores y alumnos hacen a menudo un uso limitado y poco innovador de estas tecnologías (Carneiro, Toscano y Díaz, 2009, pág. 116).

En relación con todo lo anterior sería conveniente observar críticamente y descubrir ¿Qué es lo que está sucediendo en las escuelas respecto a la incorporación o no de estas herramientas digitales? ¿Hasta qué punto se está avanzando en nuevas prácticas pedagógicas, que consideren las actuales formas en que los alumnos acceden a los datos, se comunican y procesan la información? ¿En qué medida los maestros tienen las capacidades suficientes para incorporar estas herramientas digitales en mediaciones pedagógicas y propiciar una práctica docente innovadora? ¿Qué estrategias de capacitación o actualización se han implementado hacia la alfabetización digital de los docentes?

Las preguntas anteriores han sido orientadoras para desarrollar una investigación de Doctorado en Pedagogía cuyo título es: *Estrategias Educativas para Desarrollar Narrativas de Cybercultura y Aprendizaje: El proyecto TIC EDUNCA.* El objetivo de esta investigación es determinar cómo se lleva a cabo la mediación pedagógica de los docentes y las TIC para identificar la concepción, expectativas, así como necesidades respecto a su dominio y aplicación para desarrollar estrategias hacia la alfabetización digital docente y contribuir a generar procesos innovadores para mejorar la docencia y calidad educativa.

En el marco de esta investigación se presenta el siguiente trabajo cuyo propósito es compartir la experiencia de crear una revista digital enfocándonos principalmente en los procesos que se promueven con el desarrollo de esta actividad.

Metodología

Tal como se mencionó, la experiencia que se presenta forma parte de un proyecto de investigación que está orientado a la indagación acerca del desarrollo de la competencia digital de los docentes y los elementos que han favorecido o impedido en el maestro la vinculación de su práctica docente con otras posibilidades relacionadas con los procesadores de texto, la multimedia, las nuevas tecnologías y el ciberespacio.

Parte fundamental de la investigación que se menciona es la construcción epistemológica de lo que se ha denominado *narrativas de cybercultura* entendida en primera instancia como la

posibilidad de reconstruir la práctica del docente a partir de la incorporación de elementos relacionados con las TIC (el trabajo que se presenta es una de estas narrativas); de tal manera que esta investigación va más allá de una visión utilitarista de las TIC, en el fondo, la investigación pretende contribuir a la transformación de la práctica docente, considerando que no hay reforma del magisterio, no hay innovación sin modificación del pensamiento del docente, de sus hábitos y de sus actitudes; dicho de otra manera, se trata de una propuesta que pretende contribuir a transformar la escuela desde la escuela.

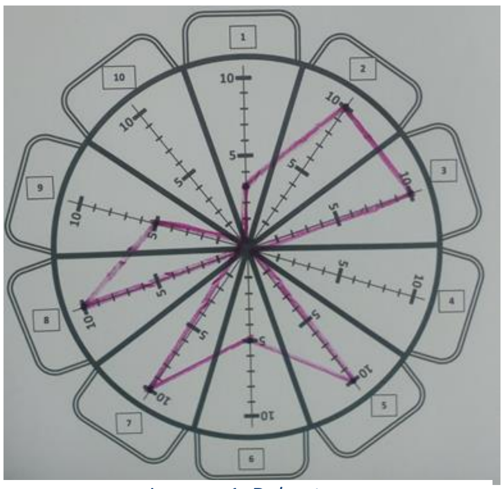


Imagen 1. Del autor

Esta experiencia se desarrolló con estudiantes de la maestría en educación de la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), son estudiantes del segundo cuatrimestre de la región oriente del Estado de México, principalmente de la zona de Amecameca y sus alrededores, el grupo estaba conformado por once alumnos y todos ellos son docentes en servicio, nueve de nivel primaria, una maestra de secundaria y una de prescolar.

Se realizó en primera instancia un ejercicio muy sencillo de indagación titulado "La rueda de mi ambiente virtual de aprendizaje" a partir del cual se pretendió conocer mediante un autodiagnóstico, las competencias digitales implícitas con que contaban los alumnos. Este instrumento permitió en el grupo obtener una visión global y colectiva de sus competencias digitales e identificar aspectos y problemáticas importantes particulares para realizar un abordaje para su solución de manera colaborativa, los resultados han sido muy interesantes. El ejercicio consta de diez preguntas:

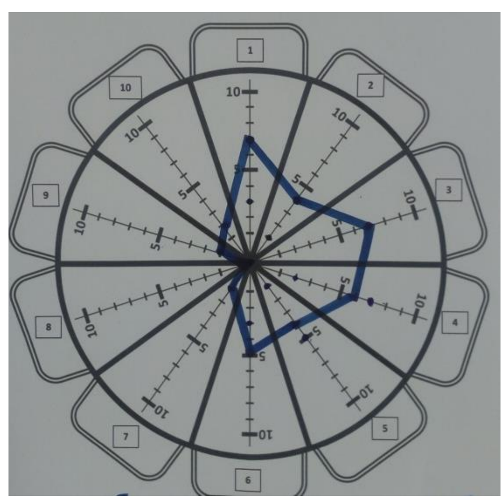


Imagen 2. Del autor

1. Utilizo *Facebook* para conformar redes que contribuyan a mi aprendizaje y formación; 2. Analizo tutoriales de *youtube* como herramienta de aprendizaje para mi actividad profesional; 3. Pertenezco a una red educativa y comparto materiales y experiencias; 4. Manejo un *blog* personal o los utilizo frecuentemente para obtener información; 5. Conozco bibliotecas digitales que me permiten acceder a bibliografía relacionada con mi trabajo y formación; 6. Elaboro materiales para mis alumnos y los comparto por la red; 7. He tomado cursos *on line* para avanzar en mis aprendizajes; 8. He participado en trabajos colaborativos a través de la red; 9. Conozco plataformas culturales que me permiten ampliar mis horizontes. 10. Promuevo con mis alumnos el uso de diferentes plataformas digitales para complementar su aprendizaje.

Se procedió a analizar los resultados, primero desde una enfoque global y posteriormente de manera individualizada, a través del dialogo y de la participación colectiva, se expresó el desconocimiento de diversas herramientas digitales para llevar los procesos mencionados en el diagnóstico, se pudo apreciar la convicción de adquirir las nuevas capacidades en el uso de la computadora y el internet, existe interés en incorporar estos conocimientos a su práctica docente, sin embargo, se desconocen las formas en que podrían capacitarse y no se cuentan con formas de organización, ya sea desde la dirección de la escuela o de forma colaborativa para intentar avanzar en un proceso que vincule el desarrollo de su curriculum a través de la incorporación de herramientas digitales.

A partir de estos resultados se inició el desarrollo de un *proyecto de trabajo*, al respecto se presentan enseguida una serie de aspectos que intentan situar la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo de acuerdo a la propuesta de Hernández y Ventura (2008) a la cual este proyecto se suscribe:

Un proyecto de trabajo desde aquí, se concibe primeramente como una forma diferente de repensar y abordar la práctica educativa y de generar saber pedagógico. Es un proceso que busca dar un nuevo sentido a las relaciones pedagógicas, partiendo de la indagación como referente y del dialogo como elemento esencial de la relación en el aula con los alumnos; tiene que ver con una concepción del curriculum diferente, es decir, un curriculum concebido

como una *hipótesis* sobre lo que puede ser importante aprender en la escuela para dar sentido a las diferentes realidades en las que los estudiantes viven y han de vivir en un futuro incierto.

El *proyecto de trabajo* desde aquí, concibe entonces, una propuesta de curriculum que tiene como fundamento la organización del aprendizaje centrado en problemas o temas de investigación que pretenden conectar con los intereses de los estudiantes. Intereses en el sentido de que las experiencias de aprendizaje sean interesantes porque los involucra al coincidir con lo que están viviendo, al tiempo que les ayuda a dar sentido al mundo que viven y a lo que les pasa, sienten, preocupa o desean. Desde esta perspectiva, en la concepción de proyecto de trabajo que se asume, subyace la necesidad de repensar el curriculum y la función de la escuela para propiciar que todos los alumnos encuentren en ella un lugar, su lugar para aprender.

Los proyectos de trabajo no son un método, una pedagogía o una formula didáctica basada en una serie de pasos: planteamiento del tema, preguntas sobre lo que saben los alumnos y lo que quieren saber, hacer el índice, traer diferentes fuentes de información y copiar lo referido a los puntos del índice. Nada tienen que ver con una receta didáctica, una secuencia de instrucciones, una propuesta empaquetada, verlo así, implicaría reducir el potencial transgresor y creativo de los proyectos de trabajo; en la perspectiva pedagógica de esta concepción de proyecto sobresale:

- *Aprender desde una perspectiva calidoscópica.* Se aprende y construye de una manera holística, no existe una concepción que responda de manera global a toda la complejidad que supone que un ser humano aprenda a dar sentido al mundo.
- *Conversación cultural.* Supone considerar que aprender es construir una narración, una historia para ser compartida con los otros. En este marco, el dialogo es entendido como intercambio y reflexión sobre "quien lo dice" y "desde donde habla".
- *Aprender de manera situada.* Lo que quiere decir que el contexto en que una persona aprende, tiene un papel fundamental en aquello que aprende.

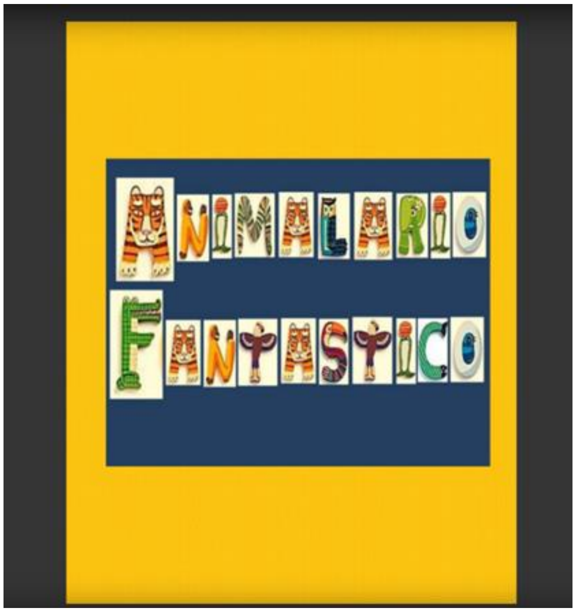
- *Contar una historia.* Un proyecto de trabajo podría ser considerado como un formato abierto (no rígido y estable) para la indagación, de manera que permita estructurar y contar una historia
- *Indagar sobre problema reales.* No importa de dónde sale el tema o la circunstancia que inicia el proyecto, pues nunca se comienza desde cero, siempre es un proseguir que se vincula a otras historias presentes o silenciadas.
- *Tener en cuenta lo emergente.* La escuela ha de abrir nuevas puertas al conocimiento y asumir nuevos desafíos, la educación debe de ser un derecho y debe de atender tanto la formación del ser como la adquisición de las herramientas necesarias para incorporarse al mercado del trabajo laboral.
- *La meta reflexión*. La consciencia del individuo sobre su propio proceso como aprendiz.
- *Inclusividad.* Desde perspectiva de educación inclusiva, ir más allá del ejercicio contemplativo entre culturas o el mero reconocimiento del pluralismo étnico o cultural.

Desde esta perspectiva se procedió a enfrentar a los alumnos a una situación a-didáctica es decir, una situación en donde la intención de enseñanza no aparece explícita para el alumno (en el enunciado del problema no aparece explícita mi intención). Debe aparecer ante los alumnos como una interacción con un medio, de modo que sus decisiones se guíen por la lógica de la situación y no por la lectura de las intenciones del profesor (Gómez, nd.).

Frente a estas circunstancias los alumnos se enfrentaron al desafío de elaborar un archivo mediante las herramientas de office, pudiendo ser un documento word, una presentación power point, o un archivo en alguna plataforma como Canva. La elaboración del archivo es la parte sustancial de la revista digital debido que para la transformación del documento en revista digital la plataforma realiza todo el proceso; es importante señalar que la plataforma en la que se realizó esta revista es ISSUU.

Desde el punto de vista instrumental, la situación a-didáctica fue enfrentar a los alumnos a retos que contribuyeron a desarrollar sus competencias en TIC ya que requerían indagar y apoyarse de manera colaborativa para poder salvar los obstáculos que presentaba el realizar

su archivo base, cada alumno con dominios tecnológicos diferentes brindaban apoyo a los compañeros con menores niveles de dominio para construir su historia, indudablemente se trata de un aprender-haciendo.



Es importante destacar que lo fundamental de esta experiencia no solamente fue contribuir al fortalecimiento o desarrollo de sus habilidades tecnológicas sino motivar a los alumnos (docentes frente a grupo) a reflexionar y a desarrollar otras competencias que tienen relación con la recreación del lenguaje con el que denominamos el mundo escolar, la experiencia educativa, y los sujetos que la viven y hacen.

Figura 3. Animalario Fantástico. Autor: Melissa Zoe
https://issuu.com/mzoe0504/docs/revista_animalario

Para fines de esta ponencia se seleccionó el trabajo de la alumna Melissa Zoe Barrera González, cuyo trabajo se titula *Animalario fantástico.*

En una breve entrevista con la alumna se puede apreciar que esta actividad se convirtió en una experiencia genuina de aprendizaje en donde se contribuye a fortalecer el proceso de alfabetización digital de los docentes pero además se estimula una reflexión crítica al abordar el curriculum y en consecuencia se modifica la forma en como nos relacionamos con el alumno, generamos ambientes innovadores de aprendizaje y construimos a partir de diversos elementos una nueva narrativa, una historia para ser compartida, constatando entonces que lo importante no es lo que vamos a *cubrir* sino lo que vamos a *descubrir.*

A continuación presentamos un fragmento de una entrevista con la autora de esta revista:

1. ¿Cuáles fueron los principales obstáculos que tuviste para su realización?

R. Desconocer lo que era ISSUU la plataforma en la que se trabajó, compaginar el trabajo docente con las tareas de la maestría y demás deberes personales.

2. ¿Qué habilidades digitales necesitabas para realizarla?

R. Edición de imágenes, manejo de Word y conocer algunos programas de internet para transformar documentos

3. ¿Trabajaste de manera colaborativa para resolver tus dudas?

R. Si cuando no recordaba algún paso para la elaboración de la revista digital me apoyaba en otros compañeros que tenían más claras las indicaciones

4. ¿Consideras que fortaleciste, desarrollaste o descubriste alguna competencia que tenga que ver en con tus habilidades digitales?

R. Si ya que desconocía el uso de ISSUU la plataforma en la que trabajamos y de alguna forma fue un reto elaborar el trabajo sin embrago fue gratifican de descubrir que era muy fácil trabajarla.

5. ¿Qué fue lo que más te agrado al realizar tu revista digital?

R: En primer lugar, trabajar con los niños el proyecto ya que fue muy interesante ver que echaban a volar su imaginación para crear animales fantásticos, también me gustó encontrar en la web herramientas tan versátiles que permiten mostrar y exponer de manera versátil el trabajo realizado en el aula para poder exponerlo ante un público más extenso.

6. ¿Qué descubriste?

R. Que a los niños les gusta que se les de la posibilidad de trabajar actividades diferentes e innovadoras, con materiales comunes, pero con un uso específico, que existen herramientas y plataformas tecnológicas que pueden fortalecer su labor en el aula y que son accesibles en su uso y diseño solo se necesita explorarlas, conocerlas y no tener miedo de usarlas.

7. ¿Cómo fue tu experiencia con tus alumnos al realizar tu revista digital?

R. Fue un reto ya que es una activad que debe ser dirigida desde un principio, sin embargo, les debe de dar la suficiente libertad para que su imaginación se manifestara en el trabajo a realizar, considero que se fortaleció en ellos el trabajo en equipo y fue interesante ver como se organizaban tanto para elegir el nombre del animal que presentarían, las habilidades que este tendría y la apariencia para posteriormente plasmarlo en un papel.

8. ¿Tienes algún comentario final en relación a la experiencia de realizar tu revista digital?

R- Me sentí muy contenta al ver el producto terminado ya que fue una experiencia nueva y desafiante, que implico un esfuerzo extra ya que era algo que desconocía sin embargo me sirvió de mucho tener desde un principio clara y concreta la idea que quería desarrollar, es decir planificar el trabajo previamente es una tarea indispensable para que el resultado sea satisfactorio.

En la implementación de este proyecto se pretendió que los alumnos vivenciaran lo que Dewey denominaba una experiencia genuina de aprendizaje es decir “integrar en las actividades de aprendizaje de los niños situaciones problemáticas en las que se necesiten conocimientos teóricos y prácticos de la esfera científica, histórica y artística para resolverlas” (Westbrook, 1993, pág. 3).

Resultados: descubrimientos e interpretación

Desde la perspectiva de esta propuesta, la revista digital es una estrategia que contribuye a la alfabetización digital de los docentes porque desarrolla competencias digitales en una dinámica colaborativa y en un aprender-haciendo pero además promueve la deconstrucción de la práctica docente porque su uso reflexivo y hermenéutico tienen el propósito de problematizar y recrear el lenguaje y el pensamiento pedagógicos mediante la reconstrucción narrativa de la propia experiencia escolar, su documentación, publicación y socialización.

Conclusiones

A partir del análisis de los resultados de esta experiencia se puede afirmar que la elaboración de revistas digitales permite desarrollar las competencias TIC en los docentes porque los enfrenta a utilizar diversas herramientas tecnológicas para construir su archivo que convertirá a revista digital, esto implica indagar, investigar o colaborar para adquirir los dominios de diversas posibilidades técnicas y poder expresar de manera creativa la historia que construyó.

Sin embargo, es necesario reiterar que no solamente se pretendió que el maestro dominara una plataforma tecnológica, no solo que pueda incorporarla en su práctica docente y realizar una mejor mediación pedagógica sino que se buscó, también que el maestro reflexionara sobre sí mismo y el sentido y significado de su práctica docente.

Finalmente se puede afirmar que la experiencia revistas digitales nos ofrece la oportunidad de expresar las siguientes reflexiones:

- Es una estrategia de formación porque permite reorientar las prácticas de manera sistemática, reflexiva y crítica.
- Propicia la indagación reflexiva de la propia práctica docente.
- Se conforman espacios de co y autoformación en habilidades digitales.
- Se tornan en documentos pedagógicos que intervienen en el debate sobre y en la educación.
- Establecen otras formas de organización de los procesos de producción y circulación de saber pedagógico.
- Permiten la reconstrucción narrativa de la experiencia personal.

- Los alumnos se convierten en protagonistas de sus propias historias de conocimiento.
- Facilita la creación de relatos de experiencia que permiten reconocer (me) en el mundo.

Es importante tener consciencia por parte de los docentes que el desconocimiento de las alternativas digitales, de las oportunidades que presenta el internet, de la negación de incorporarlas a su práctica docente no hace más que reproducir cierto analfabetismo digital en sus alumnos lo cual impacta directamente en la conformación del capital cultural de los alumnos, capital con el que según Bourdieu (2013) los sujetos con éste, se posicionan y toman posición pero también son posicionados en el mundo.

Referencias Bibliográficas

Bourdieu, P. (2013). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.

Carneiro, R., Toscano, J. y Díaz, T. (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en colaboración con la fundación Santillana.

Cullen, C. (2004). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos aires: Ediciones Novedades Educativas.

Hernández, F. y Ventura, M. (2008). *La organización del curriculum por proyectos de trabajo*. España: Ediciones Octaedro.

Pozner, P. (2000). Desafíos de la educación en *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa.* Argentina: IIEPE – UNESCO Sede regional Buenos Aires.

Sacristán, G (2005). *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. España: Ediciones Morata.

UNESCO. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

UNICEF. (2013). *Programa TIC y Educación Básica. Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina.* Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Electrónicas

Gómez, G. (2017). *El papel de la innovación en el día a día de los maestros en la escuela* Obtenido el 15 de julio de 2018. http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/Red8/articulos/03Cubo1.pdf

Gómez, M. (nd). *Análisis de situaciones didácticas en Matemáticas*. Obtenido el 26 de agosto de 2013, de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/megome/ cursos/Matemat/apuntes/ 5_Situaciones.pdf

González, E. (2017). *Innovación en la enseñanza con TIC. Trayecto inacabado e ilusión persistente en una universidad pública de México*. Obtenido el 25 de octubre de2017 de http://www.qartuppi.com/2017/TIC.pdf

Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo, A., Montes, J., Chávez, J. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Pontificia Universidad Javeriana – Cali. Obtenido el 15 de mayo de 2017 de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf

Westbrook, R. (1993). John Dewey. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (Paris, UNESCO: Oficina internacional de educación)*, vol. XXIII, No. 1-2, p.p. 289-305. Obtenido el 20 de agosto de 2018, de/sites/default/files/deweys.pdf